

ヨーロッパ日本語教育

JAPANESE LANGUAGE EDUCATION IN EUROPE

23

2018 日本語教育シンポジウム

2018 年 ICJLE 日本語教育国際研究大会
The 2018 International Conference on Japanese Language
Education - Venezia

第 22 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム
The 22nd Japanese Language Education Symposium in
Europe

報告・発表論文集

The Proceedings of
the 22nd Japanese Language Symposium in Europe
3-4 August, 2018

2018

ヨーロッパ日本語教師会

Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V. (AJE)

本シンポジウム開催にあたり、以下の機関より多大なるご支援を賜りましたことを
心より感謝申し上げます。

Our heartfelt gratitude to the following organizations:

Organizer



Hosted by



Co-organizers



With the support of



一般社団法人 尚友倶楽部



Under the Auspices of



REGIONE DEL VENETO



CITTA' DI VENEZIA



General Consulate
of Japan in Milan



Camera di Commercio
Venezia Rovigo Delta Lagunare

Silver Sponsors



Main Sponsors



目次 Table of Contents

はじめに.....	1
大会運営委員会.....	2
プログラム.....	6
シンポジウム、パネル、口頭発表.....	8
ポスター発表.....	21
《基調講演》	
言語と文化の悩ましい関係ー外国語教育の視座からー.....	25
鳥飼 玖美子	
Language, interculturality and dissolving borders.....	40
Adrian HOLLIDAY	
《日本語教育と企業文化シンポジウム》	
日本企業が求める海外人材とは.....	54
伊勢田 謙之	
企業が求める日本語人材のニーズについて.....	60
細田 牧	
BJT ビジネス日本語能力テストが測定する能力と果たす役割.....	68
八田 香里	
ビジネス日本語教育・研究のこれまでとこれから.....	77
奥田 純子	
海外の日本学卒業生のための日本への就労準備について.....	94
ハラルド コンラッド	
シンガポールにおけるビジネス日本語教育の意義.....	104
ウォーカー 泉	
エチオピアの日本語人材に関する現況と日本語教育が日本企業の投資活性化に果たせる役割.....	115
古崎 陽子	
ビジネス日本語コース及びビジネス日本語スピーチコンテスト.....	126
ジョーンズ 佳子	
米国における次世代グローバル人材の育成をめざす教育実践.....	137

高見 智子

《日本語中等教育シンポジウム》

ドイツの中等教育において CEFR の理念はどのように実現されているか.....151

松尾 馨

CEFR に準拠した日本語教科書『できる』とハンガリーの中等教育における 異文化間
コミュニケーション能力育成の現状と課題.....162

佐藤 紀子

中等教育・高等教育・社会を結ぶ評価とはーバカロレア日本語試験からの考察
ー.....179

東 伴子

《国立国語研究所講義シリーズ》

談話研究と言語教育ー1960 年代から現在までの流れー.....194

宇佐美 まゆみ

『総合的会話分析』に基づく研究ー『BTSJ 日本語自然会話コーパス』と『自然会話
リソースバンク(NCRB)』との連携に触れながらー.....206

宇佐美 まゆみ

日本語コーパスの紹介とその利用.....222

山崎 誠

《大学院生ワークショップ》

大学院生ワークショップ.....233

ヨーロッパ日本語教師会.....234

編集委員会・編集協力者・編集後記.....247

はじめに Foreword

2018 年 8 月 2 日から 4 日にかけて、日本語教育国際大会 (International Conference on Japanese Language Education) がヴェネツィアで行われました。国際大会は第 22 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムも兼ねており、この大会を機に世界でご活躍の多くの方をヨーロッパ日本語教師会の新会員と迎えることができたことで、ヨーロッパの日本語教育において大きな意味を持つ機会となりました。また、複数の国で構成されるヨーロッパ日本語教師会にとっても、ともに国際大会の準備を進め、無事に国際大会を開催できたことで、ヨーロッパの日本語教育関係者と連携を取り合う素晴らしい機会でもありました。国際大会に多大なるご支援をしてくださった国際交流基金、尚友倶楽部、カフォスカリ大学とそのパートナーシップ機関、在イタリア日本総領事館、在イタリア日本商工会議所、博報財団、イタリア現地企業の Majer Venezia、m&m media services、H.I.S Italy、東京国際ビジネスカレッジ、リージョナルキャリア、日本漢字能力検定協会、イギリスの Cross Border Recruitment–Centre People、出版社の皆様には、この場を借りて改めて感謝申し上げます。

学会のテーマは「平和への対話」と決めました。様々な社会問題が私たちの目の前で起こる中、少しでも日本語教育、ことばの教育にできることはないかと考えた上で選んだテーマでした。基調講演には鳥飼玖美子名誉教授とエイドリアン・ホリデー教授をお招きし、文化や社会とのつながりの中で言語教育について語っていただきました。発表応募は 529 件にのぼり、パネル、口頭発表、ポスター発表合わせて 310 件の発表が行われました。また、大学院生ワークショップ、企業文化とビジネス日本語教育シンポジウム、中等日本語教育シンポジウムも大会中に開催することができました。国立国語研究所の連続講義も執り行われました。様々な視点から交わされた対話を通して、多くの方が自分自身の価値観を問い直し、開かれたものにし、平和的かつ敬意を持ち合う包摂的な社会の構築への貢献へと歩みを進めてくださったのではないのでしょうか。今後も「平和への対話」がことばの教育を通して続いていくことを切に願います。

最後になりましたが、国際大会の開催は準備と運営に関わった多くの方々のお力添えなしには不可能でした。特に、カフォスカリ大学の先生方、学生の皆様、ヨーロッパ日本語教師会の役員の皆様、日本語教育学会、日本語教育グローバルネットワークの皆様には感謝申し上げます。

マルチェッラ・マリオッティ Marcella Mariotti

ヨーロッパ日本語教師会会長

2018 年ヴェネツィア日本語教育国際研究大会実行委員長

ICJLE 2018 Conference Team -- 大会運営委員会

Convener -- 大会運営委員長

- Marcella MARIOTTI (AJE Chairperson, Ca' Foscari University of Venice) -- マルチェッラ・マリオッティ (AJE 会長, ヴェネツィア・カフオスカリ大学)

ICJLE Steering Committee -- 大会運営委員会

- Marcella MARIOTTI (UCF) -- マルチェッラ・マリオッティ (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)
- Noriko IWASAKI (SOAS University of London) -- 岩崎典子 (ロンドン大学アジア・アフリカ学院)
- Michiko TAKAGI (Marie Haps Research and Education) -- 高木三知子 (マリーアップス外語学院)

ICJLE Executive and Organizing Committee -- 大会実行委員会

- Marcella MARIOTTI (UCF) -- マルチェッラ・マリオッティ (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)
- Noriko IWASAKI (SOAS University of London) -- 岩崎典子 (ロンドン大学アジア・アフリカ学院)
- Michiko TAKAGI (Marie Haps Research and Education) -- 高木三知子 (マリーアップス外語学院)
- Akemi HAMADA (University of Tübingen) -- 濱田朱美 (テュービンゲン大学)
- Daisuke HAMATSU (University of Hamburg / Free University of Berlin) -- 浜津大輔 (ハンブルク大学／ベルリン自由大学)
- Michiyo SHIMIZU FUCHS (Japanische Schule Basel) -- フックス-清水美千代 (バーゼル日本語学校)
- Sei MIWA (University of Hamburg) -- 三輪聖 (ハンブルク大学)
- Sawako NEMOTO (Paris-South French-Japanese Association) -- 根元佐和子 (パリ南日本語補習校)
- Tiziana CARPI (Università degli Studi di Milano) -- ティツィアーナ・カルピ (ミラノ大学)

ICJLE Local Executive and Organizing Committee -- 現地大会実行委員会

- Marcella MARIOTTI (UCF) -- マルチェッラ・マリオッティ (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)

- Alessandro MANTELLI (UCF) -- アレッサンドロ・マンテッリ (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)
- Giuseppe PAPPALARDO (UCF) -- ジュゼッペ・パッパラルド (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)

ICJLE Local Support Team (UCF) -- 現地大会サポートチーム (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)

- Hirofumi UTSUMI (Otemon Gakuin) -- 内海博文 (追手門学院大学)
- Aya MARIKO -- 鞠古綾
- Etsuko NAKAYAMA -- 中山悦子
- Yoshie NISHIOKA -- 西岡芳栄
- Kayato SEMBOKUYA -- 仙北谷茅戸
- Ikuko SUGIYAMA -- 杉山育子
- Akane SUZUKI -- 鈴木朱音
- Masako SUZUKI -- 鈴木正子
- Hatsumi UEDA -- 上田初美
- Kaori UEMURA -- 上村香織
- Midori YASUDA -- 保田みどり
- Momoko YOSHIDA -- 吉田桃子

ICJLE Local STAFF (UCF) -- 現地大会スタッフ (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)

Coordinators:

- Giulia SICIGNANO -- ジュリア・シチニャーノ
- Natalia Francesca SINATRA -- ナタリア・フランチェスカ・シナトラ

Graduates and Students:

- Dalila ANGHETTI -- ダリラ・アンゲッティ
- Valentina BRAGGION -- ヴァレンティーナ・ブラッジヨン
- Mariaclaudia CARIO -- マリアクラウディア・カリオ
- Elena CASTAGNOLI -- エレナ・カスタニョーリ
- Susanna FELTRIN -- スザンナ・フェルトリン
- Erika FUSSENEGER -- エリカ・フッセネゲル
- Virginia GOSTISSA -- ヴィルジニア・ゴスティッサ
- Noriko HIRAISHI -- 平石典子 (筑波大学)
- Kyoko KATO -- 加藤恭子
- Alessandro MARCON -- アレッサンドロ・マルコン

- Jessica MATARRESE -- ジェッシカ・マタッレーゼ
- Irene MELINU -- イレーネ・メリヌ
- Miryam MESSINA -- ミリヤム・メッシーナ
- Matteo NASSINI -- マッテオ・ナッシーニ
- Yuka OHASHI -- 大橋優香 (立教大学)
- Irene PASTRELLO -- イレーネ・パストレッロ
- Nicole PERON -- ニコール・ペロン
- Francesca REALE -- フランチェスカ・レアーレ
- Matteo RIZZUTO -- マッテオ・リッツート
- Monica SIMI -- モニカ・シミ
- Andrea SPECIALE -- アンドレア・スペチャーレ
- Hinako SUZUKI -- 鈴木日奈子 (立教大学)
- Giulia VALENTI -- ジュリア・ヴァレンティ

Venice Administration and Organisation Office -- 大会運営事務局

- Consuelo PURICELLI (Fondazione Università Ca' Foscari Venezia) -- コンスエーロ・プリチェッリ (ヴェネツィア・カフォスカリ大学・ファウンデーション)
- Martina SGUAZZIN (Fondazione Università Ca' Foscari Venezia) -- マルティーナ・スグアッツィン (ヴェネツィア・カフォスカリ大学・ファウンデーション)

System Development and Web Design -- システム開発と Web デザイン

- Alessandro MANTELLI (UCF) -- アレッサンドロ・マンテッリ (ヴェネツィア・カフォスカリ大学)

Program -- プログラム

- Giuseppe PAPPALARDO (UCF) -- ジュゼッペ・パッパラルド (ヴェネツィア・カフォスカリ大学)
- Matteo NASSINI (UCF) -- マッテオ・ナッシーニ (ヴェネツィア・カフォスカリ大学)

Logo Designer -- ロゴデザイナー

- Giulia MANGOLINI -- ジュリア・マンゴリーニ

Symposium・Workshop Scientific Committee -- シンポジウム・ワークショップ企画委員会

Business Japanese and Corporate Culture Symposium -- 日本語教育と企業文化シンポジウム

- Marcella MARIOTTI (UCF) -- マルチェッラ・マリオッティ (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)
- Keiko HORII (Musashino University) -- 堀井恵子(武蔵野大学)

実行委員長 -- Executive Coordinator

- Akemi HAMADA (University of Tübingen) -- 濱田朱美 (チュービンゲン大学)

Secondary-level Japanese Language -- ヨーロッパ中等日本語教育と CEFR

- Yasu-Hiko TOHSAKU (University of California, San Diego, USA) -- 當作靖彦 (カリフォルニア大学サンディエゴ校)
- Chisato OFUNE (The Japan Foundation) -- 大船ちさと (国際交流基金)

実行委員長 -- Executive Coordinator:

- Sawako NEMOTO (Paris-South French-Japanese Association) -- 根元佐和子 (パリ南日本語補習校)

PhD Workshop -- 大学院生ワークショップ

- Chihiro THOMSON (UNSW Sydney) -- トムソン木下千尋 (ニューサウスウェールズ大学)
- Emi OTSUJI (University of Technology Sydney) -- 尾辻恵美 (シドニー工科大学)
- Ikuko NAKANE (University of Melbourne) -- 中根育子 (メルボルン大学)

実行委員長 -- Executive Coordinator:

- Takuya KOJIMA (UNSW Sydney) -- 小島卓也 (ニューサウスウェールズ大学)
- Alessandro MANTELLI (UCF) -- アレッサンドロ・マンテッリ (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)

プログラム PROGRAM

国際大会前日イベント CONFERENCE PRE-OPENING EVENTS	
8 月 2 日 2 August	
10:00 – 13:00	グローバルネットワーク代表者会議 Global Network for Japanese Language Education Representatives Meeting
14:00 – 17:30	大学院生ワークショップ PhD Students Workshop
18:00 – 22:00	参加登録・ウェルカムカクテル Registration, Welcome Cocktail

大会イベント CONFERENCE EVENTS	
8 月 3 日 3 August	
8:30 – 09:00	参加登録 Registration
9:00 – 09:30	開会式 Opening Ceremony
9:30 – 11:40	基調講演 KEYNOTE PLENARY SESSIONS 鳥飼玖美子教授 Prof. Kumiko TORIKAI エイドリアンホリデー教授 Prof. Adrian HOLLIDAY
11:40 – 12:30	水上バス移動 Boat Tour - Transfer to San Giobbe
12:30 – 14:00	ランチ Lunch Break
14:00 – 15:30	パラレルセッション A PARALLEL SESSION A 日本語教育と企業文化シンポジウム（１） Japanese Language & Corporate Culture Symposium (1)
15:30 – 16:00	コーヒーブレイク Coffee Break
16:00 – 17:30	パラレルセッション B PARALLEL SESSION B 日本語教育と企業文化シンポジウム（２） Japanese Language & Corporate Culture Symposium (2) 国立国語研究所講義シリーズ（１、２） NINJAL Lectures Series (1,2)
17:30 – 19:00	ヨーロッパ日本語教師会総会 AJE General Meeting
20:30 – 23:00	ガラディナー Gala Dinner

8 月 4 日 4 August	
8:30 – 9:00	参加登録 Registration
9:00 – 10:30	パラレルセッション C PARALLEL SESSION C 国立国語研究所講義シリーズ（３、４） NINJAL Lectures Series (3,4)
10:30 – 11:00	コーヒーブレイク Coffee Break

11:00 – 12:30	パラレルセッション D PARALLEL SESSION D GN プロジェクト報告パネル GN Projects Report Panel ポスターセッション A POSTER SESSION A
12:30 – 14:00	ランチ Lunch Break くろしお出版教材紹介 Kurosio Book Presentation Cross Border Recruitment (CBR) Europe
14:00 – 15:30	パラレルセッション E PARALLEL SESSION E 日本語中等教育シンポジウム（１） Japanese Language Secondary Education Symposium (1)
15:30 – 16:00	コーヒーブレイク Coffee Break
16:00 – 17:30	パラレルセッション F PARALLEL SESSION F 日本語中等教育シンポジウム（２） Japanese Language Secondary Education Symposium (2) ポスターセッション B POSTER SESSION B
17:30 – 18:00	基調講演者コメント Keynotes Comments 閉会式 Closing Ceremony

シンポジウム、パネル、口頭発表 PRESENTATIONS (SYMPOSIUM, PANEL, ORAL)

8月3日 3 August

AM ROOM	【シンポジウム】日本語教育と企業文化シンポジウム (前半)		2B ROOM	【口頭発表】文法 座長：Mina KOBAYASHI	
	A	【パネル1】平和な世界のための人材育成-企業要求とビジネス日本語教育 司会：Keiko HORII		A1	Soeun KIM 可能の種類と状態性の関わり ー心理動詞の可能表現を中心にー
		Kaneyuki ISEDA 日系企業が求める人材とビジネス機会についての考察		A2	Naoko MAEDA 授受動詞の使用実態と教室指導の工夫
		Maki HOSODA 企業側から見た日本語人材のニーズ		A3	Jun TAKAHASHI ボライトネスとしての「可能表現+テイル形」
		Kaori HATTA BJTビジネス日本語能力テストが測定する能力とBJTが果たす役割	3A ROOM	【口頭発表】アイデンティティ 座長：Eriko ISHII	
		Junko OKUDA ビジネス日本語教育・研究のこれまでとこれから		A1 Kenji SOEJIMA Simon Peter BAHAU 日本人学生の日本語・日本事情の学びによるグローバル思考への契機	
		【パネル2】世界各地からのビジネス日本語教育実践の意味と現状報告 司会：Marcella MARIOTTI		A2 Akane SHIRATA 実践報告：日本語継承語教育がもたらすアイデンティティと学習者の前向きな姿勢	
		Harald CONRAD 海外の日本学卒業生における日本への就労準備について		A3 Yukiko SEO 「たぶん私のやってることは間違ってるな」ー補習校教師の「支えとするストーリー」の構築と変容のプロセス	
		Izumi WALKER シンガポールにおけるビジネス日本語教育の実践と意義			
3B ROOM	【口頭発表】学習者の動機 座長：Hsiao Chin LO		5A ROOM	【パネル】OJAE (Oral Japanese Assessment Europe) ヨーロッパ生まれの日本語コミュニケーション能力テスト：測る>伸びる>育むー対話力を鍛えて「ことば」のできる世界市民となるー 司会：Koji HAGIHARA	
	A1	Aiko OTSUKA あるアメリカ人ろう者の経験から見る日本語学習		A1 Yoriko YAMADA-BO-CHYNEK Koji HAGIHARA コミュニケーション場面論基盤のOJAEテストで「対話力」を鍛える	
	A2	Qing XU 中国における日本語専攻大学生の動機減退要因の構造		A2 Yasuko SAKAI テストがクラスのあり方そのものを変えていく	
	A3	Ni Wayan PRILYA-SINTA インドネシア人日本語学習者の動機付けー2回のアンケート調査と長期的な学習日記調査からー		A3 Michiko TAKAGI Yumiko UMETSU AJE-SIGとしてのOJAEウェブプレゼンスーOJAEウェブページを有効に共有するためにー	
4A ROOM	【パネル】平和につながる「対話」教育の基礎とは？ー自然会話の分析を通してー 司会：Mayumi USAMI		6A ROOM	【パネル】日本語教師の成長を促す「方法」について考えるー3つのアプローチからー 司会：Mari HAMADA	
	A1	Mayumi USAMI Makoto YAMAZAKI 自然会話の分析がなぜ平和のための対話教育につながるのか？ー自然会話コーパスの分析から言えることー		A1 Tomoko KANEDA 日本語教師の研修における「我が事」感の喚起ー研修用マング教材の可能性ー	
	A2	Fumiko NAZIKIAN 「引き込み」のメカニズム：「でしょう」と「よね」の比較から		A2 Yo USAMI 「演じる」という参加過程から振り返る自らの価値観	
	A3	Suwako WATANABE 対話力養成のために：コミュニケーション・コンピテンス再考		A3 Hiromi SAITO Mari HAMADA 「記述した実践」の語り直しーアノ実践をイマ振り返る	

7A ROOM	【口頭発表】日本語継承 座長：Chihiro KINOSHITA THOMSON	
A1	Midori INAGAKI	「信念対立」を乗り越えて「共通理解」の成立を目指す日本語教育の実践－アイルランドで「複言語育児」を実践する親たちの事例から－
A2	Ryozo SASAKI Yutaka FUKIHARA Yasuhiko SUKEGAWA	情報弱者に対する教育情報支援：子どもたちのライフコースによりそった教育情報提供の試み
A3		
7B ROOM	【口頭発表】音声（言語学） 座長：Giuseppe PAPPALARDO	
A1	Kenta YAMAMOTO	アクセント型及び促音位置の違いが促音の知覚範疇化に与える影響
A2	Han Sik KIM	パターン別アクセントの習得に関する考察－上級者の知覚と生成の相関を中心として－
A3		
9A ROOM	【口頭発表】筆記表現 座長：Duoyou CHEN	
A1	Aiko TAKANO Keisuke KAMIMURA	学術的文章における文体差に関する認識－日本人学生・日本語学習者を対象とした調査から－
A2	Kiyoshi NOGUCHI Kazuko TANABE Shigeru OSUKA Aya OKADA	クリティカルシンキングを採り入れたリレー式創作文活動－上級作文クラスからの実践報告－
A3	Jaeho LEE	作文力と言語知識の関連性
9B ROOM	【口頭発表】コーパス 座長：Ryoko HAYASHI	
A1	Naotaka NAKAMURA	母語話者コーパスにおける「とても」及びその類義語の使用頻度と会話教材で使用される語彙について：学習者の自然な会話表現力の向上を目指して
A2	Yukiko HATASA Chisato YOKOYAMA	日本語母語話者と日本語学習者のアカデミック・スピーキングにおける結束性の検討
A3	Goran VAAGE Ryoko HAYASHI Toshiyuki SADANOBU	プロフィジェンシーとしての「間」－「私のちょっと面白い話コンテスト」を用いた授業の実践事例から－
8A ROOM	【口頭発表】日本語教育の発展 座長：Maggie LEUNG	
A1	Florinda Amparo A. PALMA GIL Sachiko KUWANO Bernadette HIEIDA	21世紀型スキルの育成を組み込んだ外国語教育を目指して－『にほんご人フォーラム（フィリピン）』の実践－
A2	Jumpei MIYO	公共性とことばの学び：産学共同プロジェクトの実践研究
A3	Azumi YU Naomi SAWADA Hsiao Chin LO	日常生活におけるコミュニケーション能力の評価のあり方を考える一人・地域文化をつなぐ日本語教育の可能性－
8B ROOM	【口頭発表】オノマトベとカタカナ語 座長：Ikuko SUGIYAMA	
A1	Eiko GYOGI Noriko IWASAKI	日本語オノマトベへの意識と感覚を培う初級クラスの翻訳活動：広告のオノマトベを使って
A2	Rie OSAWA	日本語オノマトベの有契性に関する印象調査とその分析－韓国語母語話者である日本語学習者および日本語母語話者を対象として－
A3	Naoko HOSOKAWA	Teaching katakana loanwords as the linguistic the 'New Wild': Toward coexistence in the rapidly internationalizing society
9C ROOM	【口頭発表】留学体験の言語化 座長：Ikuko KOMURO-LEE	
A1	Akiko MURATA	「留学体験の言語化」プロジェクトが日本語教育にもたらす可能性
A2	Hitomi KOBAYASHI Genya ONUMA	留学経験の価値を言語化するワークショップ開発とファシリテーター養成の実践
A3		
10A ROOM	【口頭発表】教師の語り 座長：Hiroaki KENKO	
A1	Miyuki TADA Yumi KONDO Kanao KAWASAKI	主教材変更という外的要因の変化をどう受け止めたか－各教師の語りからみえた揺らぎ
A2	Ayako FURUUCHI Hiroko TAKAGI Aya SATO Yohei KATANO	日本語教育コーディネーターから見る日本語教師としての熟達化とキャリア形成
A3		

10C ROOM	【口頭発表】社会言語学	
	座長：Mitsuyo KUWANO LIDÉN	
	A1	Takahito ABE Mieko ABE 「やさしい日本語」の授業が 学生にもたらすことー計量 テキスト分析による自由記述 の分析からー
	A2	Tian Ji 日本語における他者修復開始 ー「え？」を中心にしてー
	A3	Yasue KODAMA 体験談における日本語の引用 の型とその使われ方

AM ROOM	【シンポジウム】日本語教育と企業文化シンポジウム (後半)	
	B 【パネル2】世界の5地域のビジネス日本語教育実践 の意味と現状報告	
	司会：Marcella MARIOTTI	
	Yoko FURUSAKI	エチオピアにおける日本企業に よる投資活性化のための架け橋 としての日本語教育の可能性
	Yoshiko JONES	ビジネス日本語コース及びビジ ネス日本語スピーチコンテスト の報告
	Tomoko TAKAMI	米国大学における次世代グロー バル人材の育成をめざす教育実 践
	【パネル1】と【パネル2】の登壇者とフロアーディ スカッション	

2B ROOM	【口頭発表】漢字学習	
	座長：Eriko ISHII	
	B1	Bussaba BANCHONG- MANEE 日本語学習者の漢字学習スト ラテジーにおける意識に関す るー考察ータイ教育機関にお ける教師と学習者の相違点を 中心に-
	B2	Kazuko SHIMADA 自律的な漢字学習をめざす～ 教材作成と効果的な授業の進 め方～
3A ROOM	B3	Yorika HIRAOKA Norito HIRAOKA 「漢字運用力」を育てる教授 法の提案ー 高度人材をめざ す学習者のために
	【口頭発表】アイデンティティ	
	座長：Emi OTSUJI	
	B1	Miho ZLAZLI 複言語環境で育つ子供たちの 言語アイデンティティ：トラ ンス・ランゲージングを活用 した日本語教室の経験から
B2	Junko DOSAKA	台湾の高校生初級日本語会話 クラスでの平和学習の意義と 取り組みについての実践報告
	B3	Mari YAMAMOTO インタビューにおける日本 語学習者の「聞き手」とし ての相互行為能力

3B ROOM	【口頭発表】学習 座長：Kaori UEMURA	
B1	Mai MACHER	「ことばの学び」としての日本語学習ープライベートレッスンにおける学習者の「気づき」を事例にー
B2	Junko MORITA	日本語教育における「インフォーマル学習のすすめ」ー「青空文庫」読書会の事例
B3	Tomomi SUEYOSHI Akihiko YAMAMOTO Tomoyuki TAKEGUCHI	ケース分析によるポートフォリオ学習での教師の働きかけー上級日本語学習者の自律的学習を目指した活動の中でー
4A ROOM	【特別講義】国立国語研究所講義シリーズ1, 2 司会：Noriko IWASAKI	
B	Mayumi USAMI	談話研究と言語教育
	Mayumi USAMI	総合的会話分析による研究ーBTSJ日本語自然会話コーパスを例にー
7B ROOM	【口頭発表】音声（実践） 座長：Motoko UYAMA	
B1	Sunyoung CHUN	音声コミュニケーション教育における実践的知識ー教材および実践活動の内容分析に基づいてー
B2	Naoko KINOSHITA Chris SHEPPARD	音声の専門家による発音評価について
B3	Jun SUDO	上級日本語学習者による音声学習の実践ー音声の基礎知識とピア・ラーニング
8A ROOM	【口頭発表】日本語教育の未来 座長：Takuya KOJIMA	
B1	Kanao GOTO	感じること・伝えること・つながることー21世紀の日本語教育と日本語学習の目指すものとは
B2	Yukiko HANAWA	歴史性と未来性：批判的「希望」の「現在」は何時？
B3	Shuichi KUCHIKATA Yuko SUZUKI Yu MITSUMORI	平和への対話をめざす日本語教育実践ー「ゆるキャラコンテスト」開催へ向けてー
5A ROOM	【口頭発表】CAN-DO 座長：Michiko TAKAGI	
B1	Riikka LÄNSISALMI	“Can-feel” rather than “Can-do”?
B2	Keiko NAKAO Chiharu NAKANISHI	ブルーームの改訂版を用いた教師のための発問デザインCan-doリストの開発
B3	Yuhan HUANG	日本語教材と運用能力養成に関する考察ーCEFRとJF Can-doの観点からー
7A ROOM	【口頭発表】中等教育 座長：Maggie LEUNG	
B1	Tzuching CHEN	台湾の高校における第二外国語としての日本語学習の試みー日本語パートナーズの支援を例にー
B2	Azhariyah AYU	Motives of Japanese language education development in secondary education in Indonesia
B3	Monika UNKEL	ドイツ中等教育向けの日本語教員養成課程
9A ROOM	【口頭発表】筆記表現、評価 座長：Etsuko NAKAYAMA	
B1	Mari TANAKA Yukari TSUBONE Aiko SASAKI Yoko KAGEYAMA Shin ABE	ライティング評価におけるフローチャートの開発：評価の一致を目指す場合
B2	Momoko FUJITA Yoshimi YOSHIDA Kazumi MITSUI Jaehee CHUNG	レポートに必要な要素に関するー考察ールーブリック評価から見られた受講生の気づきからー
B3	Etsuko NAKAYAMA	表現力を高める副詞の習得ー語彙学習の試み
9B ROOM	【口頭発表】オンライン学習 座長：Daisuke HAMATSU	
B1	Nozomi TAKAHASHI Yumiko KONDO Naoko SAKURAI Yuko SUZUKI	距離を超えた学びの場の構築ー「オンラインで行う目的別教師研修」に向けてー
B2	Shoko ADACHI	対面授業のオンラインコース化とその運用ー「JFにほんごラーニング みなと」の俳句コースとビブリオバトルコースを例にー
B3		

9C ROOM	【口頭発表】リテラシー	
	座長：Shinji SATO	
	B1	Noriko HANABUSA 絵を読む：多読授業における視覚情報の重要性
	B2	Yunjung CHONG ことばでつないでことばをつむぐ-日本語作文の教師の語りから-
	B3	Kyoko LOETSCHER Keiko OKAMOTO CBIを使ったLiteracy-Based Language Teachingの試み
10C ROOM	【口頭発表】言語社会学	
	座長：Jumpei MIYO	
	B1	Yosuke MIKI 消滅の危機に瀕した八丈語を次の世代に伝えるための方策の探求
	B2	Masahiro KOGA 戦争と平和のはざまに残された日本語ーNHKアーカイブスにおける中国残留日本人の語りからー
	B3	Hyeun YUN 自己変容をもたらす実践共同体における学びー外国人介護人材のポジショニングに着目してー
10A ROOM	【口頭発表】教師	
	座長：Ikuko KOMURO-LEE	
	B1	Kogetsu GAN 日中両言語による教師成長尺度の開発ー台湾の大学で働く日本語教師を対象としてー
	B2	Nao SAKAI Yuki NAGAMATSUYA Junko NAKAGAWA Shinko HATTORI 留学生・日本人学生混合クラスで教師に求められるものとは -PAC分析による大学初年次文章表現授業の教師の振り返り比較-
	B3	Masaki SEO 言語教育の商品化に対する教師の意識ー香港の民間日本語学校で働く教師へのインタビューから

8月4日 4 August

AM ROOM	【特別講義】国立国語研究所講義シリーズ3, 4	
	司会: Noriko IWASAKI	
	C	Makoto YAMAZAKI 日本語コーパスの紹介
		Makoto YAMAZAKI コーパスを利用した研究
2B ROOM	【口頭発表】教材（漫画、アニメなど）	
	座長: Ikuko SUGIYAMA	
	C1	Fusae IVARSSON マンガのメタ正書法的表記ー日本語表記用生教材としてのマンガー
	C2	Hiroko YAMAMOTO Saeko KOMORI Matthew LANIGAN アニメは日本語教育に使えるかーCc-Chuを使ったアニメの分析ー
	C3	Miyuki YONEMURA Koji OKUDA 平和思想とサブジェクティビティー宮崎駿のアニメーション映画に焦点をあててー
3A ROOM	【口頭発表】ビジネス	
	座長: Harald CONRAD	
	C1	Keiko IKEDA Keisuke YOSHIDA 国内就職を目指す外国人留学生の語学教育ービジネスコミュニケーション能力を培うプレミアム・インターンシップの開発ー
	C2	Shiano OYAMA Rina KUWAHARA 留学生の就職状況の変化と日本語教育機関におけるキャリア支援の試み
	C3	
3B ROOM	【口頭発表】二国間双方	
	座長: Ikuko NAKANE	
	C1	Kaoru ISHIDA 旧チェコスロヴァキアの日本語教科書における動詞活用導入
	C2	Hiroko TAKAGI Izumi WALKER 二国間双方「共修活動」と学習者間相互作用分析から見る教育デザインの可能性
	C3	Tomoko TAKAHASHI バイリンガルビデオレターによる継承語教育の実践ー韓国在住の日本にルーツを持つ子どもたちの事例からー
5A ROOM	【口頭発表】対照言語学	
	座長: Hiroaki KENKO	
	C1	Saori INOUE 文章における接続表現の使用頻度に関する日韓対照研究
	C2	Hidemi RIGGS 「として」に於ける省略の特性: 運用論的視点からの解釈
	C3	
4A ROOM	【パネル】地球規模で考え探究する新しい日本語教育	
	司会: Kazuo TSUDA	
	C1	Kazuo TSUDA ニューヨークでの新しい地球規模で考え探究する日本語教育の実践
	C2	Tatsuki SAKAMOTO Ayako ITO 地球規模で考え探究する共同体の構築ーSDGsに基づく学校紹介プロジェクト学習の報告ー
	C3	Yoshiyasu HORINO 地球規模で考え探究する日本語教育の実践ーマスターテキストアプローチによる、学校紹介プロジェクトと「探読教材」の実践報告ー
6A ROOM	【パネル】平和な社会に向けて取り組む日本語教育と教師の役割ー日本・ドイツ・韓国の大学における異なる学習環境に応じたトピック選択ー	
	司会: Yukiko OKUNO	
	C1	Shizuka MOTODA 多様な母語の学習者に対する内容言語統合型学習に基づいた「PEACEプログラム」の実践と教師の役割
	C2	Yumiko MURATA 未来につなぐナチスの歴史を題材にした日本語教育実践と教師の役割
	C3	Shin MORIYAMA 対話による日韓の共生をめざす「日韓大学生国際交流セミナー」と教師の役割

7A ROOM	【口頭発表】子供への日本語教育 座長：Sei MIWA	
C1	Satomi MIYAZAKI	『まるごと』を基にした子ども日本語講座実践報告
C2	Chiaki YONEZAWA	複言語環境で育つ子どもの「学び」へとつなげることばの支援に関する一考察ー大阪府公立小学校の日本語支援教室での実践からー
C3	Yoshiko MORI	Learner motivation, parental support, and family variables in Japanese heritage language learning in the United States
7B ROOM	【口頭発表】音声（母国語別） 座長：Giuseppe PAPPALARDO	
C1	Thi May SAI	日本語の発音の問題点に対するベトナム人日本語学習者の認識
C2	Yutaro ODO	ドイツ語母語話者とイギリス英語母語話者の日本語アクセントの生成
C3		
9A ROOM	【口頭発表】CEFR 座長：Hsiao Chin LO	
C1	Chieko SHIROTA Tomoko HIGASHI	CEFRに基づいたオンライン日本語テストの開発と分析-ヨーロッパの学習者を対象として
C2	Hsiao Chin LO	台湾での国民教育12年制化における日本語教材開発の一試案ー若年層学習者の社会・生活文脈を取り入れたデザインを目指してー
C3	Naoko SAKURAI	社会参加を目指すCEFR B1レベル教科書の作成-仲介活動を含めた課題先導型教材の一例-
9B ROOM	【口頭発表】第二言語習得 座長：Mitsuyo KUWANO LIDÉN	
C1	Fuyuki MINE	テキストの時間的流れを表すアスペクトの習得について
C2	Kaoru KOYANAGI	第二言語習得における日本語学習者の動機づけ形成過程
C3	Wenxin LI Shingo IMAI	中国人日本語学習者の形容詞コロケーションにおける誤用の原因-【容器】スキーマの依存度から-
8A ROOM	【口頭発表】テクノロジー 座長：Alessandro MANTELLI	
C1	Takako AIKAWA	VR（仮想現実）/ AR（拡張現実）技術による将来の言語教育へのインパクト
C2	Yoshiko KAWAMURA	読解教育および学習支援のための機能表現抽出ツールの開発と運用実験
C3		
8B ROOM	【口頭発表】学習者 座長：Jumpei MIYO	
C1	Tomoki FURUKAWA Mayuko TEZUKA	日本語教育における学習者特性が学習成果と反転授業評価に及ぼす影響ー構造方程式モデルを用いてー
C2	Tatsuhiko MATSUSHITA Naoko SATO Yosuke SASAO Masumi TAJIMA Mika HASHIMOTO	日本語学術共通語彙の習得ー第一言語による違いに着目してー
C3	Mahiru MATSUZAKI Hideharu ISONO Yutaka FUKIHARA Yasuhiko SUKEGAWA	多言語・多文化先進地域の言語表示ー韓国安山市多文化通りの言語景観が示す多言語・多文化社会の実態ー
9C ROOM	【口頭発表】語用論 座長：Ikuko KOMURO-LEE	
C1	S. M. D. T. RAMBUKPITIYA	日本語学習者に必要な感謝表現と感謝場面についての語用論的指導ー日本とスリランカの日本語教科書における感謝場面の会話分析を通してー
C2	Fusako BEUCKMANN	日本語学習段階による「断り」表現の発達ー中間言語語用論分析を通してー
C3	Naofumi TATSUMI	褒め言葉に対する返答と断り
10A ROOM	【口頭発表】留学 座長：Takuya KOJIMA	
C1	Robert CROKER Nanako MACHIDA	Peace begins from friendship: Short-term exchange students' Japanese language social networks in Japan
C2	Haruka MATSUMOTO Masumi TORAMARU Nobuko YANEHASHI	日本における留学生のキャリア意識形成をめぐる一考察ー大学の留学生・大学教員の語りからー
C3	Masumi TORAMARU	留学を意味づける人・経験・環境とは何かーM-GTAを用いた留学生生活とキャリア形成に関わる語りの分析からー

10C ROOM	【口頭発表】異文化コミュニケーション	
	座長：Ryoko HAYASHI	
C1	Naomi YANAGIDA	非母語話者は母語話者の「説明」をどのように評価するか—評価に影響を与える言語行為の分析—
C2	Takae HAGIWARA Kiyomi IKETANI	苛立たない舌打ち—タイ人のマルチモーダルインタラクション—
C3		

AM ROOM	【プロジェクト報告】日本語教育グローバルネットワーク（GN）	
	D 司会：Chihiro KINOSHITA THOMSON	
	Agus S. SURYADIMULYA (ASPBJI)	日本語教育国際研究大会の開催
	Kazuhiro YONEMOTO Tomoko SHIBATA (CAJLE)	多様な日本語話者の言語と経験に対する理解促進を目的としたウェブサイトの開発
	Hiroaki KENKO (KAJA)	「日本語教育における中等教育と高等教育の連携」
	Chisato OFUNE Yasu-Hiko TOHSAKU (NKG)	バリICJLE2016におけるGN企画のシンポジウム ヴェネツィアICJLE2018におけるGN企画のシンポジウム
	Chihiro KINOSHITA THOMSON Takuya KOJIMA (JSAA)	ICJLEにおける大学院生ワークショップの開催
	Kazunari IWATA Hideaki ITO (NKG)	日本語教育グローバルネットワークウェブサイトの運営
	Suwako WATANABE Hsiao Chin LO Yasu-Hiko TOHSAKU (AATJ)	日本語グローバルアーティキュレーションプロジェクト (J-GAP)報告
	Ryoko HAYASHI Toshiyuki SADANOBU (AJE)	最終報告：「面白い話」で世界をつなぐ
	Michiyo FUCHS-SHIMIZU Sei MIWA (AJE)	最終報告：複数言語・文化環境に生きる子どもたちへの日本語学習サポートプロジェクト

3A ROOM	【口頭発表】ビジネス	
	座長：Masako SUZUKI	
	D1 Kiyoko EGUCHI Yoshihiko SUGIMURA Fumie SHIRAISHI	バングラデシュ国ICT技術者向け日本語教育プログラム用教材開発：ビジネス日本語再考
	D2 Chikako KETCHAM	日本の職場における外国籍社員のインターアクション
4A ROOM	D3 Akiko HATTORI	日台ビジネス関係者間の日本語会話における文化的情報差を埋める相互行為
	【パネル】日本における「多言語」の表層と深層	
	司会：Shohei OKADA	
	D1 Shohei OKADA	日本における「多言語」言説の系譜—研究者と国会関係者の場合—
D2	Manami YAGI	「日本語の多様性」をテーマとした大学学部生対象の「日本語教育入門」
	D3 Yoshio NAKAI	現代日本の「多言語」状況を生きる第二言語使用者の言語使用とアイデンティティ

5A ROOM	【パネル】「学びやすく、質の高いアカデミックな日本語学習」のためのシラバス再構築の試みーコーパスに基づいた文法項目の選定とその技能別活動 司会：Yoko OTA	
	D1	Yoko OTA Naoko NAGATANI Yuko NAKAISHI 本研究の概要と文法項目厳選の試み
	D2	Yukiko OKUNO Aki SHIBUKAWA 会話・聴解の場面・機能から見る学習シラバス
	D3	Rika NINOMIYA Mayumi MIYABE 読解・作文の言語活動から見る学習シラバス
6A ROOM	【パネル】複言語環境で育つ子どもにとっての日本語の位置付けの多様性と平和教育の重要性ードイツ、ブラジル、日本の事例報告と家庭内言語政策の実態を踏まえながらー 司会：Hiroshi NOYAMA	
	D1	Sei MIWA 複数の文化・言語の中を生きる子どもたちの日本語の学びの支援について考えるーヨーロッパの教育理念から見えてくることー
	D2	Seiji FUKUSHIMA 複数言語状況における政治性と管理
	D3	Hiroshi NOYAMA CLD児童・生徒の言語環境の整備と平和教育ー「何のために日本語を学ぶのか」という観点からー
8A ROOM	【口頭発表】コーパス・コンピューター 座長：Mina KOBAYASHI	
	D1	Akiko SAKODA 学習者コーパス(I-JAS)の対話に見られる授受表現の使用傾向ー韓国語話者・中国語話者と日本語母語話者との比較からー
	D2	Jun ARISUE 初級から漢字で入力しよう！ーEnglish IME Dictionaryの紹介ー
	D3	Kazuaki NAKAZAWA オンラインICTリテラシートレーニングの効果の調査
9A ROOM	【口頭発表】CEFR・地域 座長：Aya MARIKO	
	D1	Haruno HIKOSAKA 台湾の大学会話授業におけるルーブリックを用いた自己評価活用の試み
	D2	Tomoko OKIMOTO Natsumi ITO Takami MOHRI Tomohiko IWASHITA 自律的レベル判断指標としてのCan-do statementsの可能性と課題ー漢字系・非漢字系学習者の違いに焦点を当てたJ-CATとCDSの相関分析ー
	D3	Boye KIM 韓国における山口喜一郎の日本語教授法の再評価
9B ROOM	【口頭発表】創作活動 座長：Hiromi KAMESHIMA	
	D1	Atsuko MITO 谷川俊太郎『生きる』を使った初級学習者による創作活動の試み
	D2	Tomoko GEHRTZ-MISUMI 地域と作る演劇と日本語教育ー平和に向けた対話の視点からー
	D3	Yu HIRATA 日本語初級学習者3名の筆記テスト時と会話時の脳活動ーfNIRSデータによる前頭前野部と言語野の比較ー
10A ROOM	【口頭発表】留学 座長：Akemi HAMADA	
	D1	Yuhko KAYAMA Akiko TAKAHASHI 交流により進める相互理解：アジアからの留学生と日本人学生の関係
	D2	Miho SUZUKI 短期留学プログラムにおける異文化交流の取り組みー日本人学部生の留学生サポートの実践ー
	D3	Yuka MATSUHASHI Sachie BANKS Hideko SHIMIZU 学習者と日本人学生のインターアクションによるつながりと外国語学習のプロセスを考察するーソーシャルネットワーキングアプローチの観点からー

AM ROOM	【シンポジウム】ヨーロッパ中等日本語教育とCEFR－外国語教育の意義と世界市民の育成（前半）	
	司会：Yasu-Hiko TOHSAKU 司会：Chisato OFUNE	
	第1部【特別講演】	
E	Michael BYRAM	The Educational Value of Foreign Language Learning
	第2部（前半）【口頭発表】	
	Karen RUDDOCK	アイルランド中等教育における日本語教育の新しい方向性
	Kaoru MATSUO	ドイツの中等教育においてCEFRの理念はどのように実現されているか

2B ROOM	【口頭発表】字幕 座長：Hiromi KAMESHIMA	
	E1	Toshiko HOSAKA Megumi SHIMADA Seiko ITO 字幕翻訳で失われる「呼称」の社会的文化的要素－相互理解を目指した『君の名は。』の分析－
	E2	Katei TEI 字幕翻訳における削減現象および異文化要素の翻訳ストラテジー－映画「おくりびと」の中国語訳を例として－
E3	Natsumi SUZUKI	日本語字幕映像が学習者のリスニング能力に与える効果

3A ROOM	【口頭発表】ビジネス 座長：Keiko HORII	
	E1	Yun MENG ビジネス上の接触場面におけるコミュニケーション困難点の解明：日本企業の中国人ビジネス関係者を中心に
	E2	Mikako SUETA 誤解に基づく非難に対する言語行動－ビジネス場面における日本語学習者の表現形式に着目して－
E3		

3B ROOM	【口頭発表】移民への日本語教育 座長：Takuya KOJIMA	
	E1	Chiho SAKURAI 文化言語の多様な児童のための多読プロジェクトの実践
	E2	Keiko OKUMURA オーストラリアのコミュニティランゲージスクールにおける日本語教育のあり方
E3	Makiko SHINYA	日本における移民女性のリテラシーの実態とその背景－被差別部落出身女性や在日コリアン女性との比較から

5A ROOM	【パネル】ICT/AIと日本語教育－これから考えていかなければならないこと－ 司会：Hideaki ITO	
	E	Hideaki ITO ICT/AIと日本語教育－これから考えていかなければならないこと－
	Nanae KUMANO	ICTを利用したeラーニング開発と学習者ニーズ
Jun ARISUE	ICTの開発と日本語教師の挑戦－日本語教師個人ができること－	
Tomohisa YAMADA	日本語教師とICTの付き合い方について考える	
Shingo IMAI	AI Nihongo Senseiの開発報告とAI時代の教師の役割についての議論	

4A ROOM	【パネル】複数言語環境に生きる人の継承言語の意識とアイデンティティ形成－「対話」の視点から－ 司会：Ikuo KAWAKAMI	
	E1	Ikuo KAWAKAMI 複数言語環境で成長した子どもは、どのように複言語人生を振りかえるのか－「対話」を視点にした語りの分析－
	E2	Noriko IWASAKI 複数言語環境で成長する子どもを支えるトランスランゲージング－移動する母親の語りから－
E3	Kazuko MIYAKE	複数言語環境を生きる女性の日本語の獲得と喪失をめぐる語り－自己との対話から生まれる経験の意味づけ－

6A ROOM	【パネル】シティズンシップ教育としての日本語教育の確立をめざして：ヨーロッパの挑戦は東アジアに共生をもたらすか 司会：Shin MORIYAMA	
	E1	Saeri YAMAMOTO 民主的な市民性の育成は、言語教育とどのように関わるか：ヨーロッパにおける理論的達成と、東アジアへの応用可能性
	E2	Shin MORIYAMA シティズンシップ教育としての複言語・複文化プログラム分析
E3	Xiaoyan LI	多文化グループワークによるシティズンシップ教育

7A ROOM	【口頭発表】読解のストラテジー 座長：Kayato SEMBOKUYA	
E1	Hisashi NODA Minoru SHIRAISHI Akiko NAKAJIMA Yumiko MURATA	ヨーロッパの日本語学習者の読解における推測ストラテジー
E2	Miyuki FUJIWARA Michiko NAKAKITA	小説読解における上級日本語学習者の誤読の特徴－中国語母語話者、韓国語母語話者、英語母語話者を対象に－
E3	Yukie HORIBA Young Yi	「読んで書く」タスクにおける語彙知識とストラテジーの関わり
8A ROOM	【口頭発表】SNS 座長：Tiziana CARPI	
E1	Yury PANCHENKO	相互理解と平和の価値の教育における『インスタグラム』というソーシャルネットワークの使用について
E2	Noriko KUROSAKI Miho IMOTO	短期留学生と日本人学生サポーターとの継続的な交流について
E3	Seda DEDEOGLU	SNSを通じた会話に見られる修正について－日本語母語話者とトルコ人日本語学習者を被験者として－
7B ROOM	【口頭発表】発音ツール 座長：Motoko UYEYAMA	
E1	Chieko NAKAGAWA Naoko KINOSHITA	インターネットツールによる日本語発音学習法の問題点とその解決に向けて
E2	Nobuko WANG Meiko OTSUKA	「ボイスサンプル」を応用した日本語音声指導と教師研修－音響的分析と実践報告－
E3		
9A ROOM	【口頭発表】教室 座長：Yoshie NISHIOKA	
E1	Miki TAKII Yasuko KOSHIYAMA Yumiko IJIMA	大学の日本語クラスにおける学習支援インターンシップ－日本人と留学生の双方の「学び」
E2	Hiroe AKIMOTO	Practical Report on 3 Ps (products, practices and perspectives) Model in the Language Classrooms
E3	Hisae MATSUI	教室でしかできないこと、教師にしかできないこと：反転授業の先に見えるもの
9B ROOM	【口頭発表】談話 座長：Etsuko NAKAYAMA	
E1	Aki ITOH	アメリカ人日本語学習者による接触場面での意見一致のやりとり
E2	Ahran KIM	親密度と談話の展開に関する一考察
E3	Fumiko NAZIKIAN	日本語の会話における「引き込み」のメカニズム：「でしょう」と「よね」の比較から
10A ROOM	【口頭発表】留学 座長：Kaori UEMURA	
E1	Hiroko SHIBUYA Rie SUGANAGA Yoko NAKAI	先輩留学生の体験談を生かした教材の開発と実践－国内外の日本語学習者に対するキャリア形成支援教育に向けて－
E2	Chisako UMEDA	留学生の正課外での学びと成長－一人の留学生のアルバイト経験に見る「社会人基礎力」－
E3	Keiko OKUMURA	交換プログラムに参加する学生の異文化適応研究
9C ROOM	【口頭発表】語用論・異文化 座長：Akemi HAMADA	
E1	Maiko ISSHIKI	韓国人日本語学習者による「不満表明」分析
E2	Hong YANG	初対面会話における感動詞「へー」「えー」と「唉“ai”」「哎呀“aiya”」の比較
E3		
10C ROOM	【口頭発表】初級学習 座長：Ikuko SUGIYAMA	
E1	Kyoko HAYAKAWA Yumi NISHIMURA	初級学習者の作文内容に働きかける推敲活動－学習者の対話を主体とした相互活動の新たな実践と提案－
E2	Atsuko TAKAHASHI	よむよむビギナーズ！つながる、つながる、日本語1年生1学期目学習者の多読本作成プロジェクト
E3	Ikuko NAKANE	Syllabus implementation in a large-enrolment beginners' Japanese subject in Australia: Constraints and issues

AM ROOM	【シンポジウム】ヨーロッパ中等日本語教育とCEFR－外国語教育の意義と世界市民の育成（後半）			2B ROOM	【口頭発表】「日本語教育」の位置付け 座長：Daisuke HAMATSU		
	司会：Yasu-Hiko TOHSAKU, Chisato OFUNE						
	第3部（後半）【口頭発表】						
	Noriko SATO	CEFRに準拠した日本語教科書『DEKIRU』とハンガリーの中等教育における異文化間コミュニケーション能力育成の現状と課題			F1	Makiko KOGA Noriaki FURUYA Minae OBATA テレビ番組に表象される日本語教育の社会的位置づけの変遷－NHK番組アーカイブスを利用した史的研究の試み－	
	Tomoko HIGASHI	中等教育・高等教育・社会をつなぐ評価とは－バカロレア日本語試験からの考察			F2	Mari KOMORI 日本語教育学を専門としない学生は日本語教育系科目から何を学ぶのか	
F	Jean BAZANTAY	中等教育の日本語教師に今、求められるもの－教師養成の視点からの考察－		F3	Yasuhiro NAKAGAWA 「生成としての日本語教育」の実践に向けた理論的考察の試み		
	ディスカッション・質疑応答						
					3A ROOM	【口頭発表】ウェブとビデオ 座長：Yoshie NISHIOKA	
						F1	Hiroyoshi IWASAKI ウェブ会議システムによる日本語教育実践での対話環境デザインの考察
						F2	Kenji KAWAMOTO Miho FUKAGAWA Kanae MIURA 「深い学び」に至る対話についての研究－ビデオ会議ディスカッションと哲学カフェにおける「私的な話題」に注目して
						F3	
4A ROOM	【パネル】ビジネスコミュニケーション能力の育成を目指した「ケース学習」の継続的実践－ファシリテーターの役割と学習者の異文化間理解についての考察 司会：Kyoko KHOSLA			6A ROOM	【パネル】言語景観と生態学的アプローチ：「平和への対話」をめざした言語文化教育 司会：Shinji SATO		
	F1	Kyoko KHOSLA Reiko SUHARA Yoshiko KURISAKI	グローバル化を背景としたビジネスコミュニケーション教育「ケース学習」における教師の役割－「教える人」から「ファシリテーター」へ－		F1	Yuri KUMAGAI Emi OTSUJI Shinji SATO 「セミオティック景観」と批判的なことばの教育：「学習者」から「景観行為者」へ	
	F2	Yasuko TAKEUCHI	ビジネスコミュニケーション教育「ケース学習」におけるディスカッションの分析－教師の役割と気づきの形成プロセス		F2	Momoyo SHIMAZU 「言語景観に学び、自分を作る」ことばの教育：他者と関わり、環境と交わり、社会とつながり、平和な世界を知る	
	F3	Nozomi YAMAGUCHI	ケース学習を用いた継続的な試み：学習者と日本人留学生による協働活動に観察された、異文化間理解に関する考察		F3	Neriko DOERR 理解できない言語景観にどう対応するか：インクルーシブな共同体を目指した教育	
5A ROOM	【口頭発表】ビリーフ 座長：Aya MARIKO			7A ROOM	【口頭発表】日本研究 座長：Kayato SEMBOKUYA		
	F1	Takuma KITA Jiwon SHIN Koyo AKUZAWA	教師ビリーフは変化するのか：ボランティア、教員養成講座、日本語教師の比較		F1	Shihoko AOKI 東西文化交流における活字の歴史－ホフマン活字を中心に－	
	F2	Ikumi OZAWA Yukari TSUBONE Yukie TAKEGATA Yayumi KANAME	初級後半の会話授業に関する日本語教師のビリーフ－日本の大学で教える教師への質問紙調査の結果から－		F2	Takashi KAWAKAMI 雑誌編集による日本語力の向上と社会的視座の獲得	
	F3				F3		

8A ROOM	【口頭発表】eラーニング	
	座長：Tiziana CARPI	
	F1	Ming-Jan CHEN 日本語非専攻学習者の映像翻訳授業－文化理解を授業目標にした試み－
	F2	Sheng Wen HUANG 台湾の高校の国際交流における日本語使用場面調査－eラーニングの教材作成を目指して－
	F3	Tanapat SONTIRAK 教室内における日本語学習のためのスマートフォン使用実態－タイ人日本語学習者を対象に－
9B ROOM	【口頭発表】対話のストラテジー	
	座長：Masako SUZUKI	
	F1	Orna SHAUGHNESSY Literary interventions in discourses on Japanese nuclear issues
	F2	Sally CHAN Who's superior? The examination of power relationships and its effect on learners in peer interaction
	F3	Hyunyoung OH 話題展開に見られる自己開示－日本語母語話者と韓国人日本語学習者の初対面から3回の会話を通して－
9A ROOM	【口頭発表】教室の活動	
	座長：Sawako NEMOTO	
	F1	Kazuhiro IMAMURA 速読学習における深い学びを導く創造的な対話
	F2	Tomoko NIHEI Yuki NAKAO 生徒の思考力を育成する効果的な教師の質問とは－海外外国人日本語教師の日本文化紹介の授業の分析から－
	F3	Takuya KOJIMA Chihiro KINOSHITA THOMSON つながる場としての日本語教室：教室実践コミュニティの可能性を考える

ポスター発表 PRESENTATIONS (POSTER)

PA_01	Makiko Ikegami	社会とつながる日本語教育を実践する人材を育成する試み-修士課程での教育実習を事例として-
PA_02	Yukiko KOGUCHI Ayuko SUMA	A case study of active learning in Japanese teacher training courses: Analysis of two-way reaction papers
PA_03	Hiroko IKEDA Aya SAKAI	日本語教師が教師研修に求めるものは何かー大学日本語教育センターと日本語学校の日本語教師の比較からー
PA_04	Yoshiko KUBOTA	ノンネイティブ日本語教師のビリーフの変化と成長過程ー縦断的インタビュー調査の結果ー
PA_05	Chika TOHYAMA Saki OHIRA Chitose NONOGUCHI	日本語支援プロジェクトにおけるメンバー間の認識の共有ー「プログラム評価」の視点を導入してー
PA_06	Mieko THOMPSON Miki TAKAHASHI Amonrat MANOBAN	チーム・ティーチングに対する協働的内省の様相-タイ初中等教育における日本語教育実習生の事例から-
PA_07	Naoe KAWAKAMI	大学院前期課程における副専攻レベルの日本語教師養成プログラム
PA_08	Noriaki FURUYA Makiko KOGA Minae OBATA Xuejiao SUN Chihiro TSUZAKI Yoko TATEOKA	日本語教師の専門性を問い直すー「専門性の三位一体モデル」をもとにー
PA_09	Miki Y. ITO Keisuke TAKAHASHI Kei ITO Taku OKUNO	日本語話者が日本語非母語話者を意識した書き換えを通して得る学びについての考察
PA_10	Chika SHINTANI Bernadette HIEIDA	フィリピンの中高等教育日本語教師の日本語習得とその動機づけ
PA_11	Ryoko HAYASHI Kazuhiro ISOMURA Shin ABE Motoko UYEYAMA Kumi KANAMURA Tomoko SHIBATA Chieko NAKAGAWA Aaron Lee ALBIN Hiroaki HATANNO Nobuaki MINEMATSU Natsuya YOSHIDA Makiko MATSUDA	日本語韻律学習のための音声アーカイブ構築
PA_12	Takuya OZURU Nobuaki MINEMATSU Daisuke SAITO Mayumi SHIRAYORI	学習者アフレコ音声からの音韻的誤りと韻律的誤りの自動検出
PA_13	Mamoru FUJITA	中国人日本語学習者の中国語と日本語の音節持続時間の特徴-母語の特徴を活用した日本語CV音節の長さの改善策とその効果-
PA_14	Michie YAMAMORI	日本語で学ぶことの意味を考えるー内容重視の批判的言語教育に対する中上級日本語学習者の反応からー
PA_15	Mina KOBAYASHI Yuumi MIZUI	「私の日本語」の個性性と共通性:「辞書作り」の活動を事例に
PA_16	Junko YAMASHITA	JSL / JFL上級日本語学習者の自律的学習行動:テキストマイニングによる可視化の試み
PA_17	Asadayuth CHUSRI	東南アジア地域の大学における日本語学習者を育成する国際交流活動
PA_18	Roelia ALVAREZ Junilo ESPIRITU	Exploring an Alternative Method of Teaching and its Effect on Students' Self-efficacy in Learning Kanji
PA_19	Yoko MUKOYAMA Setsuko MURANO Yoshiaki MURASAWA Mariko YAMABE	日本企業で働く外国人社員に対するインタビュー調査ービジネス日本語教育用教材開発のためにー
PA_20	Taizo MIZUSAKI Kiyoshi KUNITA	改定日商簿記検定の日本語指導への影響に関する考察ー簿記専門用語の活用のある方ー
PA_21	Kyoko OKUMURA Ai NOMURA Keiko OKUMURA Mamiko KATO Jiro NISHIGORI	教室内と教室外をつなぐ場のデザインの重要性ー介護の専門日本語教育の実践を通してー
PA_22	Mariko INAMURA Masako HAYASHI	非漢字圏・漢字圏混合クラスにおけるアカデミック漢字・語彙の指導実践例
PA_23	Atsushi MORI Kazunari IWATA Akinori NAKAJIMA	日本語教育基本語彙における外来語の充実を目指して

PA_24	Rika KISHITA	価値判断のモダリティ「べき」の命題内容条件－可能形式を中心に－
PA_25	Kaoru FUJIMOTO	日本研究科目におけるサブカルチャー授業－日本人学生と留学生の協働学習の意義と可能性－
PA_26	Chia-Hua LIN Ming-Jan CHEN Eriko OKABE (IWANE)	台湾の大学と日本の地方自治体及び企業(秋田県横手市)による国際交流の取り組み
PA_27	Shino TAKAHASHI Rumiko MUKAI	大学のグローバル化に向けた日本語教育の役割と課題
PA_28	Emi MURATA-MARGETIC	クロアチアにおける継承語としての日本語学習－モチベーション向上の試み
PA_29	Takanori AIDA	南洋群島の「ボーイ制度」に関する考察－「当時の日本語学習者に与えた影響」に着目して－
PA_30	Aiko KITAMURA	書道パフォーマンスで話そう、伝えよう！：「ウェルフェア・リングイスティクス」の理念の実践例
PA_31	Jihyun YOON Junichi HARUGUCHI	日本語学習者の語りからみる「非母語話者性」のドグマ－日本語の公共圏を構築するために－
PA_32	Sumiko HACHIWAKA Yoko IKEDA	元交換留学生のライフストーリーに見る日本留学の意義
PA_33	Rika INAGAKI Yupaka FUKUSHIMA Noriaki MATSUO	二週間の日本留学による日本語学習への効果：学習動機・学習ストラテジー・学習リソースに着目して
PA_34	Noriaki MATSUO Nanae FUKUTOMI Jun KATO Are HAJIKANO	超短期プログラムの学習への影響－帰国した留学生への質問紙及びインタビューによる追跡調査から－
PA_35	Makiko KOMIYA	複数言語環境で成長した大学生にとっての大学留学の意味とことばの学び
PA_36	Kazuo HASHIMOTO	多文化共生社会における市民教育としての憲法教育の方法
PA_37	Aya SATO Yoko KUWABARA	専門教員へのインタビューを通じた大学における日本語教育のあり方の検討
PA_38	Miwa ISHIKAWA	マインドツリーを用いた「不安」と「希望」の共有－中級作文クラスにおける『他者との関係づくり』としての試み－
PA_39	Yuko ABE	多言語環境における言語使用ダイナミクスの違いが留学生と日本人学生の相互理解・関係性に与える影響
PA_40	Chika MARUYAMA Ikumi OZAWA	日本に住み、働き続ける経路に表れる日本留学、日本語学習経験
PA_41	Megumi FUJITA Kumiko KANENIWA Eri KAZUNO Koichi SHIMAHARA Nobuko IKEDA Chika MARUYAMA	開発型評価を取り入れた日本語教育プログラム評価の実践－新規開講の漢字クラスを対象に－
PA_42	Pei-Han CHENG	台湾におけるホスピタリティ・マネジメント学科の日本語教育の事例研究
PA_43	Yukiko YAMAMOTO	留学生向け日本語教育を日本人向け言語系教養教育に生かすこと
PA_44	Minako TAKAHASHI Akiko HONDA Hiroko YABE	日本語学習者にみられる日本語のジェンダー規範意識－相手言語接触場面と第三者言語接触場面の談話分析から－
PA_45	Mitsuko TAKEI	接触場面における「共通語としての日本語」話者の役割からみる国際共修への示唆
PA_46	Eunhee SAWA	韓国人留学生と日本人チューターのLINE会話の分析－学習支援のための関係づくり－
PA_47	Takashi YOKOTA	教室外活動における参加者の意識変化についての調査
PA_48	Heesu OH	バイリンガルにおけるライフストーリー－3人のバイリンガルの人生における言語の意味に注目して－
PA_49	Sachiko KITAGAWA Yuri ASANO Yukiko KAWASUMI Miharu AKIMOTO	点字を使用する日本語学習者のノートテイキングの実態調査

PB_01	Yayoi OSHIMA Tomomi NABATAME	人文・社会科学系分野の資料分析型・複合型論文に類出する表現の習得を支援するアカデミック・ライティング教材試案
PB_02	Yukiko KAWASUMI Sachiko KITAGAWA Yuri ASANO Megumi FUJITA	視覚に障害のある学習者から見たICT教材のアクセシビリティに関する一考察ー既存のデジタルコンテンツへのアクセシビリティの検証ー
PB_03	Leakmy LOCH	「東南アジアの高等教育における日本語学習者のためのビジネス日本語教育の教材開発のための調査研究ータイ、ラオス、インドネシア、カンボジアの大学とー」
PB_04	Are HAJIKANO Natsuho IWATA	日本語での雑談に現れる自己卑下の分析：連鎖上の働きに注目して
PB_05	Hiroko FUJIMORI	異文化理解とタスクの実践ーアカデミック日本語初級レベルの事例からー
PB_06	Yumi ONISHI Samal BORANKULOVA Madina SHADAEVA	カザフスタンにおける観光業のための日本語教材の開発
PB_07	Qiao LING	日本語教育における漫画の教材としての適性に関する考察ーオノマトベの実証的分析を通じてー
PB_08	Satoko FUJITA	自律学習で増やす漢字・語彙ー上級漢字・語彙クラスにおける教材作成とその実践ー
PB_09	Ryoko KATO	Quizletを使った漢字学習支援の試み
PB_10	Naoki NAKAMATA	動詞のコロケーション知識を増やすためのクイズ活動
PB_11	Hirofumi MIZOKUCHI	日本語教育のための音楽教材「他動詞・自動詞の歌」で学べること
PB_12	Emanuel LELEITO Kiyohisa NISHIYAMA Atsushi HATTORI	理系留学生のための英日理系基礎単語集の作成
PB_13	Tomoko IKEYA (SHIRAIISHI) Kunihiro KUROKI Toshihisa TATSUKI	日本語学習者のための「日本語連声データベース」の作成
PB_14	Matthew LANIGAN Hiroko YAMAMOTO Tae HOMMA	日本語テキスト分析システムCo-Chuの開発と分析事例
PB_15	Tetsuya TOYOTA Etsuko TOYODA Tatsuhiko MATSUSHITA Roger EDGEcombe	読解支援システムMOLE-Jの開発と改善
PB_16	Kumiko MORIYA Chunchen LIN	日本語および中国語学習者間のEタンドムにおける訂正フィードバック
PB_17	Yuchen CHEN	コーパスにおけるオノマトベのコロケーションに関する一考察ー日本語母語話者と日本語学習者を比較してー
PB_18	Yukari HASHIMOTO Hiromi KUBOTSU	言葉の壁を乗り越えて対話から生まれるものー多言語・多文化化する小学校における「子どもパネルディスカッション」の効果ー
PB_19	Masae SUGAHARA Hiromi SAITO	外国人児童の「意見文を構成する力」の発達ー小学6年生の作文の分析を通してー
PB_20	Nozomi SHIKINAMI	公共性の観点からみた定住外国人のための日本語教育における課題ー静岡県での2つの教育実践を例にー
PB_21	Soonhyung LEE	対話運用能力としての共時的反応ー韓国人日本語学習者とインドネシア人日本語学習者を対象にー
PB_22	Mieko SAKAI Tomoko NAKAMIZO Yumi KANAMORI Kotaro OIWA	わかりやすいプレゼンテーションのためのe-learning教材の開発ー聞き手に配慮した言い換えの提案ー
PB_23	Hiromi NISHINA	専門科目におけるグループでの話し合いに対する日本人学生と留学生の意識と態度
PB_24	Anna KOBAYASHI Eri KAMIYA	2国間における動画共有ピア・フィードバック活動
PB_25	Yoko NAKAI	会話データ分析の手法を学ぶための教材開発ー学部授業における試用の分析からの考察ー
PB_26	Chika SAITO	「孤立環境」における会話授業の意義を考えるー『まるごと日本のことばと文化中級1 (B1)』『会話する』の部分を取り入れた試みー
PB_27	Zhen CHEN Chenxin LI	上級日本語学習者の任意の終助詞「ね」の理解について
PB_28	Hui LI	中国人日本語学習者における日本語の母音/a/と/e/の知覚
PB_29	Yayoi AKAGI Wakana ONOZUKA Sukero ITO Keiko HORII Akiko HONDA Nobuko YANEHASHI	BJ-CATの測定対象能力の記述ービジネス日本語Can-do statementsを用いてー
PB_30	Megumi SHIMADA Hiroko YABE Yuan SUN Toshiko HOSAKA Aki SHIBUKAWA	真正性の高い日本語聴解テストの開発
PB_31	Koichi OSAWA	大学修学能力試験「日本語I」の得点等化のための基礎的研究
PB_32	Kikuko YUI Osamu KAMADA	機能シラバスと接触場面分析に基づいた口頭能力テストのためのテーマ設定
PB_33	Mitsuko KIDO	上級日本語学習者の作文の添削から見た文章レベルの誤用分析ー学習者視点の誤用説明の必要性

PB_34	Yoko KAGEYAMA Aiko SASAKI Mari TANAKA	欧州日本語学習者によるライティングのレベル別サンプル－ホリスティック評価とマルチプルトレイト評価から見える多様性－
PB_35	Rumiko MUKAI Kaori NAKAMURA Hiroko KONDO	論理的な文章作成のための効果的な学習活動
PB_36	Kumiko KANENIWA	日本語学習者のメール文における配慮表現の課題
PB_37	Sanae OHNO Yan ZHUANG Xiaohong LUO	日本人学生と中国人学生の母語による意見文の構造の違い
PB_38	Mizuki FUNAHASHI Junko HINO Ko SENGOKU	日本語による「書く/打つ」言語行動の実態－国外在住の日本語母語話者と国内外の非日本語母語話者に注目して－
PB_39	Haruka SAKAI Yuki SEKIGUCHI Seiya NIIYAMA Satomi TAKEMOTO	人文系学術論文における文末動詞の能動形／受動形による用法の検討－思考・判断動詞「考える／考えられる」を例に－
PB_40	Vicky RICHINGS	日本文学を用いた日本語授業の実践研究－学習者対象アンケートから見えてくるもの
PB_41	Kristina HMELIJAK-SANGAWA	グローバルなオンライン社会への積極的な参加を促すウィキペディア協働翻訳の試み
PB_42	Yukiko SHUKURI	動作主のキャラと表現に関する日本語学習者の誤用について
PB_43	Hiroko TAKEUCHI	EPAに基づく外国人介護人材が捉えた職場におけるコミュニケーション
PB_44	Etsuko NAGAOKA Hyeseon JUNG	学習者の視点からみた汎用的能力の再考：異文化理解に対する外国人留学生の意識調査をもとに
PB_46	Yuka KAWAKAMI	ことばや文化を越えて人と人とが仲良くなる瞬間：多文化環境ランチミーティングの分析から

基調講演

Keynote Speeches

言語と文化の悩ましい関係

—外国語教育の視座から—

鳥飼 玖美子
立教大学

要旨

世界が多文化多言語社会に向かっている現代において、「異文化コミュニケーション能力」は必須である。しかし外国語教育において文化的要素をどのように扱うかという課題は大きい。本稿では、外国語教育の一環として文化を扱うことのジレンマに光を当て、「文化とは何か」を種々の定義から探った上で、言語が文化と複雑に絡むコミュニケーションの場では、言語と言語使用そのものに文化が埋め込まれていることを明らかにする。

「ことばを教えること」は、「目に見えない隠れた文化」を教えることになる可能性を考えれば、外国語教育において「目に見える文化」をあえて紹介する必然性はなく、むしろ外国語を習得すること自体が、異質性との格闘になる。外国語教育が表層的な個別文化の紹介から解放され、異質性を認識する場へ変貌する可能性を検討することが本論の目的である。

【キーワード】 文化、コミュニケーション、異文化コミュニケーション能力、異質性

1 はじめに

世界はグローバル化していると言われて久しい。確かにグローバリゼーションは国境を越えたヒト・モノ・情報の移動をもたらし、世界の普遍化は進んだように見える。しかし2017年には英国がEU 離脱を選択し、“America First”を標榜したトランプ大統領が米国に誕生するなど、昨今はグローバリゼーションの逆流ともいえる現象が世界を覆っている。世界平和への道筋も予測できない不確実な時代にあって確かなのは、世界各地で自らのアイデンティティを守り自立を追求する闘いが起こっており、普遍性より多様性へ向かっている現実である。

翻って日本では、実態はともかく、均質とされてきた社会に世界各国からの人々が多く暮らすようになっていく。2011年の東北大地震では、数十カ国からの被災者に対する言語的支援の未整備と、「やさしい日本語」による情報提供の必要性が浮き彫りになった。2018年になると安倍政権は、少子高齢化による人手不足を解消するため、出入国管理法を改正し多数の外国人労働者受け入れに踏み切った。受け入れ企業に日本語習得支援が義務付けられているものの、政府は具体的な方法を示してはいない。日本語教育についても、日本の文化と社会についての説明をどのように組み込むかの課題があるが、2019年からは受け入れ体制が整わないまま、多様な文化的言語的背景を持った人々が日本で暮らし仕事をするようになる。これまで以上に、日本は多文化共生の現実と直面することになる。

そのような多文化多言語の社会にあつて、相互理解を目指した対話を実現する上で必須なのは、異なる文化・言語を繋ぐ異文化コミュニケーションである。これは個人レベルであっても国家レベルであっても同じである。「平和への対話」に、異文化コミュニケーションは欠かせない。

「多様性」(diversity) を単にスローガンに終わらせず、究極的に平和が構築されるような内実のあるものにするためには、「包含」(inclusion) により人種や民族、ジェンダーや年齢、障害の有無にかかわらず多種多様な人々の社会参加を促し相互理解を図ることが求められる。そのような意味において、「対話」すなわち「異文化コミュニケーション」は極めて重要である。

ところが、外国語教育において異文化コミュニケーション能力を育成することは決して容易ではない。「コミュニケーション能力」育成については、コミュニケーション・アプローチという指導法が世界的に普及しているが、原理を十分に把握しないまま導入し単なる日常会話に終始している現場もある。欧州評議会が提示した「異文化能力」(intercultural competence) については、バイラム (Michael Byram) 等の長年の努力にも拘らず、定義が未だ議論されている状況のようであるし、概念どころか用語自体が一般的には知られていない。しかも「異文化能力」の構成要素として挙げられている「共感」や「寛容性」などは、異文化コミュニケーションの専門家には当然の資質であるが、他者理解を目標とする抽象的な概念であることからカリキュラムに具体化するのが難しい。従って外国語教育では、学習している言語独自の個別文化について補足的に説明を加えることになりがちである。その場合、「文化」とは何かという議論にまで立ち入ることはなく、目に見えて分かりやすい顕在的な文化的現象を紹介することが多い。

英語は、事実上の国際共通語として機能していることから、英語圏の文化に拘泥せず、「異質な文化と邂逅した際の対応」を軸に異文化コミュニケーションを取り上げれば良いはずであるが、日本では、例えば「ファーストネームで呼び合う」という類の生活習慣の説明が多く、ファーストネームで呼ぶ際の暗黙の了解など社会言語的な含意まで説明することは稀である。ところが、このような習慣を「文化」として一般化してしまうと、学習者の興味を喚起する一方で、ステレオタイプを学習者に刷り込み、文化本質主義に陥る危険性も孕んでいる。

とはいえ、言語と文化は相互に密接な関係を有するので、コミュニケーションにおいて文化を捨象できないことに鑑みれば、外国語教育において文化的な要素を導入することは不可避と考えられる。

本稿では、このような、外国語教育の一環として文化を扱うことのジレンマに光を当てる。まず、「文化とは何か」「コミュニケーションとは何か」を種々の定義から探り、「異文化コミュニケーション」について考察する。言語が文化と複雑に絡むコミュニケーションの場では、言語と言語使用そのものに文化が埋め込まれていること、「ことばを教えること」が「目に見えない隠れた文化」を教えることになる可能性を考えれば、外国語教育において「目に見える文化」をあえて紹介する必然性はないことを論じる。

そもそも、外国語を学ぶことは他者との邂逅であり、母語とは異なる世界観に基づくコミュニケーションを学ぶことである。外国語を習得すること自体が、異質性との格闘になると考えられる。これは即ち異文化コミュニケーションそのものである。外国語教育が表層的な個別文化の紹介から解き放たれ、異文化コミュニケーションという視座に立脚することで、異質性を認識する場と変貌する可能性を検討することが本論の目的である。

2 「文化」と「コミュニケーション」

2.1 「文化」とは何か

「文化」の定義は数多く存在するが、ここでは代表的なものをいくつか選び概観する。文化人類学の父と呼ばれる英国のタイラー (Edward B. Tylor) は、『原始文化』(1871)において初めて「文化」を定義したとして知られる。以下がその一部である。

文化または文明とは、民族誌学的な意味では、知識、信仰、芸術、道徳、法律、慣習、その他、社会の構成員としての人間によって習得されたすべての能力や習慣の複合総体… (日本語訳は平野, 2000)

その後もさまざまな研究者が「文化」の定義に取り組んでいる。米国の人類学者クラックホーン (Clyde Kluckhohn, 1945) は、文化を「システム」として捉え、同時に文化を、**explicit** (外面的) と **implicit** (内面的) に分けている。クラックホーンが使用した **designs for living** という用語は日本語訳の「生活様式」が定着しているが、「生きていくために作り出したもの」ほどの意味であろう。

文化とは後天的・歴史的に形成された、外面的および内面的な生活様式の体系 (**a system of explicit and implicit designs for living**) であり、集団の全員または特定のメンバーにより共有されるもの (日本語訳は平野, 2000)

その後の研究でも、文化の定義を二分することが主流である。米国の異文化心理学者トリアンデス (Harry C. Triandis, 1972) は、「客観的」「主観的」に分け、客観的な要素は、衣食住をはじめとする文化的所産であり、主観的な要素とは価値観・信条・態度・規範など見たり触れたりできないもの、と説明している。

異文化コミュニケーション学の始祖とされるホール (Edward T. Hall, 1976) は、「冰山モデル」などにおいて、**external / conscious/explicit** (外的・意識的・明示的) な文化と **internal / unconscious / implicit, out-of-awareness** (内面的・無意識的・潜在的・意識外) の文化に分けている。

「タマネギ・モデル」(Trompenaars & Hampden-Turner, 1998)では、外側に「顕在化した文化」、その内側に「規範や価値観」、中心に「存在に関する基本前提」を布置し、人間には規範や価値観が構築される絶対の基盤が内在し、潜在的なレベルで作用すると分析した。

日本においても「文化」の定義はなされており、本稿では石田英一郎と平野健一郎の定義を紹介する。

生成期にあった文化人類学を日本で率いた石田英一郎 (1966) は、文化を構造的に理解するために、文化の内容を「技術と価値の両面をつうじて、人間の (1) 意識の中にあるもの、(2) 行為の中にあるもの、(3) 外界の物体の中にあるもの」の三種類に分け、それらが「密接な有機的連関を持って統合されている」と論じた。加えて、「技術の文化と価値の文化」が一定の構造的関係に結ばれ、「社会と言語という二つの文化的範疇」が、この両者を結合する働きを有しているとした。石田による「文化」の概念で重要なのは、文化の内容をなす諸要素が、構造的にも機能的にも、一個のまとまりのある全体を形成する部

分としての役割を果たしているとしている点であろう（石田, 1976, pp. 69-82）。

国際関係論の泰斗であり、国際関係の研究に言語や文化の視点が欠如していることを憂い、国際文化学を提唱した平野健一郎は、「人間が自らを守る為に作り出して、周囲の自然環境と人間との間に位置させたもの」が「普遍的な文化」であり、「地理的な隔絶と歴史的な変化が特定のパターンをもった個別文化を作り出す」と説明している。

普遍的、抽象的には、文化は、人間がみずからを守るために作り出して、周囲の自然環境と人間みずからのあいだに位置させたものと理解される。しかし、その自然環境は、具体的な「時と場所」によって異なる。したがって、人間がその自然環境に対応してみずからの周りに作り出す文化も「時と場所」によって異なってくるはずである。地理的な隔絶と歴史的な変化が特定のパターンをもった個別文化を作り出すのである。（平野, 2000, p.9）

異文化コミュニケーションの視点及び外国語教育においても、見て分かる文化（料理や衣服など）と、目に見えず意識の外にある文化（信条や価値観など）に分けることは意味があり、同時に、普遍文化と個別文化との違いを考慮することは重要であろう。

2.2 「コミュニケーション」とは何か

「コミュニケーション」は、文化以上に、定義付けされることなく使われているが、異文化コミュニケーションを考える前提として、「コミュニケーション」とは何かを改めて振り返る。

「コミュニケーション」には、大別して「言語コミュニケーション」(verbal communication)と「非言語コミュニケーション」(non-verbal communication)がある。人が相手を判断する際には、何を語ったか、という内容よりも、どう語ったか、という話し方や声、雰囲気、態度などが影響すると言われるくらい、言語によらない身振りや表情などはコミュニケーションの一部として重要である。ジェスチャーばかりでなく、ホールは、時間や空間に関する観念が文化によって異なり、結果としてコミュニケーションを左右することを *The Silent Language* 「沈黙のことば」(Hall, 1973) において例示した。

相互行為として言語を見る立場からガンパーツ (John J. Gumperz, 1982) は、対人コミュニケーションを次のように分析した。

- 1) コミュニケーションとは、二人もしくはそれ以上の個人が、相互に努力して成立させる社会的活動
- 2) 話し手と聞き手が入れ替わりながら、相手の言うことに言語で答えたり、非言語で反応する
- 3) 聞き手は、話し手の言葉の文字通りの意味ではなく、話し手が何を意図しているかに対して応える

他にも社会学におけるコミュニケーションなどさまざまな定義があるが、ここでは言語学、言語人類学の立場からのコミュニケーション論を紹介したい。

ロシアの言語学者であり米国ハーバード大学等で活躍したヤコブソン (Roman Jakobson, 1960) は、「コミュニケーション」を6機能に分類した。

- 1) 「表出的機能」
- 2) 「動能的機能」
- 3) 「交話的機能」
- 4) 「言及指示的機能」
- 5) 「メタ言語的機能」
- 6) 「詩的機能」

「表出的機能」は、メッセージの送り手に焦点化した機能である。分かりやすい例としては驚いた時に思わず口から出る「うわっ!？」などの感嘆詞があるし、「いいね」「ありえない」など語り手の心情や信条を表す言葉などがある。対して「動能的機能」は、聞き手に焦点化したコミュニケーションで、相手に何らかの行為を促す命令や質問などがある。

「交話的機能」は、接触回路に焦点化したもので、例えば挨拶や相槌などがある。相手の言うことをきちんと聞いていることを示す態度や姿勢などの非言語的要素も含まれるし、会話をしている際に、いつ誰が話をするかなど「会話の順番取り」も重要な要素である。

「表出的」「動能的」「交話的」という3つの機能は、いずれも話者と聞き手との間の相互行為に関わる「相互行為的機能」であり「何がなされているか」に関わる「社会指標的機能」である。

それに比して4番目の「言及指示的機能」は、「何か」について「何か」を語ることなので、言及指示対象に焦点化している。5番目の「メタ言語的機能」は、解釈コードに焦点を当てている。例えば、「私が言っているのは、そういう意味ではないんです」と説明するなどのメタ語用的機能もあれば、「その単語はこういう意味です」など語彙や文法などを説明することや、文法書や辞書などのようなメタ意味論的機能も入る。6番目の「詩的機能」では、メッセージそのものに関心や注意が集中する。最も顕著なのは詩や文学作品などであるが、それだけにとどまらず、広告や歌詞、スローガンなど反復構造に多く見られる。

このようなコミュニケーション観を外国語教育に導入すると、初級で必ず教える「これは〇〇です」という表現は「言及指示的機能」を扱っており、紹介や挨拶は「交話的機能」である。相手に質問する仕方を学ぶことは「動能的機能」を知ることであり、痛みや驚きを表現するのは「表出的機能」である。教師が外国語について説明することは「メタ言語的機能」に属し、儀礼的な表現を紹介することは「詩的機能」の範疇に入る。

この「コミュニケーションの6機能」モデルは、コミュニケーションが直線的な情報伝達だけにとどまらないことを示している。メッセージ（テキスト）はコミュニケーションを通して構成され、コミュニケーションとは「テキスト（化）とコンテキスト（化）の相互作用」という理解である（小山, 2008, p.218）。

それに加えてヤコブソンは、社会文化的なコンテキストで生起する人と人、人と物、物と物との邂逅に焦点を当て、コミュニケーションを出来事として捉える「出来事モデル」を提示している。このモデルは「6機能モデル」と対立するものではなく、又、ヤコブソンの文法範疇論を包含していると考えられる。約言すれば、「文法も含め、コミュニケーションの全体を出来事の視点から見る」（小山, 2012, p.171）のが「出来事モデル」である。

さらにハイムズ（Dell Hymes）は、「出来事モデル」を言語人類学に取り込み、アメリカ先住民（ネイティブ・アメリカン）の調査などで、調査者が自文化中心主義に陥ることなく、調査対象の社会文化におけるコミュニケーションの様相を調査し記述するために、8

つの要素の頭文字を取り SPEAKING と総称される枠組みを提示した。

S (setting / scene) は、コミュニケーションが行われる「場面」、P (participant) は、コミュニケーションの「参加者」、E (ends) は、コミュニケーションの「目的」である。A (act sequence) は、コミュニケーションを一連の流れとして考える「行為連鎖」である。K (key) は「調子」で、コミュニケーションが真剣な様子なのか、ふざけた感じなのかを表わす。I (instrumentalities) は、コミュニケーションがどのような「メディア」を通して為されているか、音声言語による会話なのか、手紙など書記言語によるやりとりなのか、音楽なのか映像なのかなどを指す。N (norm) は「規範」であり、人々がどのような規範に基づいてコミュニケーションに参加しているのか、行われているコミュニケーションを調査者はどのような規範に基づいて記述し解釈しているかを問題にする。最後の G (genre) はコミュニケーションがどのような「ジャンル」であるか、一雑談なのか商談なのか外交交渉なのかに関わるものである。先に紹介した「6機能モデル」に従えば、「調子」「規範」「ジャンル」の3要素は「メタ語用的機能」に対応するものである。

以上、特に言語学や言語人類学におけるコミュニケーション・モデルを中心に紹介した。これらを知ると、コミュニケーションは単に情報伝達という工学的モデルだけでないことが分かる。コミュニケーションには、周囲の状況や文化的歴史的背景などのコンテクストが深く関与し、また、各言語の文法や語彙や言語使用など、言語が内包する文化的要素と密接に関わっていることが理解できる。これは外国語教育のあり方を考えるにあたり、極めて有用であろう。

2.3 「コミュニケーション能力」とは何か？

「コミュニケーション能力」(communicative competence)とは、ハイムズ (Hymes, 1972, 1974) が使用した用語である。社会の構成員として、言語の社会的機能的な規則を知って社会に参画する能力を指している。この「コミュニケーション能力」は母語におけるコミュニケーションを指しており、ハイムズは外国語を念頭に置いて論じたわけではないのだが、外国語教育研究に大きな変革をもたらした。コミュニケーションが起きる日常的な場面や、招待や謝罪などの機能に着目した notional-functional syllabus, communicative language teaching, communicative approach などと呼ばれる、コミュニケーション志向の外国語教授法が考案されるに至った。

やがて外国語教育の中でコミュニケーション能力をどう評価するかの研究が生まれた。もっとも分かりやすいモデルが、カネール等 (Michael Canale & Merrill Swain; Canale, 1983) による「コミュニケーション能力の4要素」である。

- 1) 文法能力= 文法、構文、語彙、音韻などの言語知識
- 2) ディスコース（談話）能力=一貫性と結束性を持って論理的に書き話す力
- 3) 社会言語能力=社会の中でことばがどう使われるか暗黙の規則を知り適切に使える能力
- 4) 方略能力=コミュニケーション上で起きる問題に対応する力

より精緻なモデルとしては、テスト評価の観点からコミュニケーション言語能力を分析したバックマン (Lyle F. Bachman, 1990) がある。このモデルでは、コミュニケーション言語能力を 1) 言語能力 (language competence)、2) 方略的能力(strategic competence)、3) 心理・生理的機能 (psychophysiological mechanisms)、4) 知識構造：人間社会に関する知識

(knowledge structure : knowledge of the world) から構成されるとした。1) 「言語能力」は、「構造的能力」(organizational competence) と「語用的能力」(pragmatic competence) に分けられている。構造的能力は、「言葉を組み立てる」能力を指しており、「文法的能力」(grammatical competence) と「テキスト的能力」(textual competence) から成る。「語用的能力」は、「行為として言葉を使う」能力のことで、「発話内能力」(illocutionary competence) と「社会言語的能力」(sociolinguistic competence) に分類されている。2) 「方略的能力」は、円滑にコミュニケーションを伝える能力として統合的に考えられ主要な位置を占めている。3) 「心理・生理的機能」は、内在する言語能力や世界知識と外的世界を媒介するメカニズムとして、聴覚や視覚などを含む身体機能と結びつけて考えられている。4) 「知識構造: 人間社会に関する知識」(knowledge structure : knowledge of the world) は「社会文化的知識と実社会の知識」である。

外国語教育研究でもっとも人口に膾炙している二つの定義を見るだけでも、「コミュニケーション能力」は、一般的に考えられているよりはるかに複雑であり、多種の要素から成立していることが分かる。ただし、いずれも「コミュニケーション能力」を測定する為の分析であることから、文化に関する記述は不十分だと言わざるをえない。多様な構成要素を図式化したバックマンのモデルであっても、異文化コミュニケーションに不可欠な要素である「状況コンテキスト」(context of situation) は図の最下位に置かれ、「文化コンテキスト」は全く登場しない。外国語教育を考えるにあたって、今後は、「異文化コミュニケーション」をより強く考慮すべきであると考えられる所以である。

2.4 「異文化コミュニケーション」

文化とコミュニケーションの関係性を論じ、“culture is communication” と明言したのは、ホール(Hall, 1959, p.97) である。

ホール(Hall, 1976) は又、文化を「低コンテキスト文化」(Low Context Culture) と「高コンテキスト文化」(High Context Culture) とに分類し、それぞれの文化でコミュニケーションがどう異なるかを分析した。

歴史や文化などのコンテキストを共有する度合いが低い「低コンテキスト文化」の社会においては、コミュニケーションは具体的、詳細、直截的であり、非言語メッセージではなく言語で表現することが多い。対して、コンテキストを共有する度合いが高い「高コンテキスト文化」の社会では、コミュニケーションは直截的でなく婉曲な表現が多用され、人間関係を重視しウチとソトを分けることが多く、非言語メッセージから相手の感情を忖度する、という。

1980 年にはホフステード(Geert Hofstede, 1980) が、多国籍企業における文化の国際比較を 40 カ国で行った調査結果を発表し、それ以来、「個人主義」(individualism) 対「集団主義」(collectivism) という文化の違いがコミュニケーションのあり方に影響するとの見方が定着している。個人主義的文化の構成員は、低コンテキスト・コミュニケーションを使い直截的な表現をしがちであり、集団主義的文化の構成員は集団内での和を重視し、高コンテキスト・コミュニケーションで間接的な言い方をする (William B. Gudykunst, 2005, p.8) という分析もある。人間が何をどのように話すかは、その人が暮らしてきた文化によって決まるという考えを裏付ける研究 (e.g. Samovar, Porter & Jain, 1981) も続けられている。

ただ、このような分析は、文化とコミュニケーションの関係性を説明する上で有用でありながら、過剰一般化やステレオタイプ化に結びつきかねず、文化本質主義に陥る危険性を否定できない。さらに、「自文化中心」は必然であるかのような印象を与え、相互理解は可能なのだろうか、という疑念を生み出すことにもなりかねない。

実際には、文化の類型化はあくまで文化的な特質あるいは傾向を理解し説明する為の枠組みの提示に過ぎず、個人主義的文化の傾向が強いとされるアメリカにも集団主義的な価値観は存在するし、集団主義的文化の傾向が強いとされるアジアであっても、個人主義的な傾向は見られる。文化的に特定の傾向が強いとされても、個々人を見た場合に必ずしも該当しない例があることは既に知られている。

次項では、外国語教育における文化的ステレオタイプ化を回避する一つの可能性として、「異文化能力」と「複文化能力」について検討する。

2.5 「異文化能力」と「複文化能力」

「異文化能力」(intercultural competence) とは、個別文化ではなく「異質性」に対応する能力を指す。換言すれば、「他者との関係性」(otherness) を問題にすると良い。自分以外の存在は「他者」であり、たとえ同じ国家や共同体に属していても、他者である以上、異質である。その意味で、「異文化」とは特定の地域文化のみならず、ジェンダー、年齢、障害の有無、教育の有無、階層など、社会におけるあらゆる「差異」を包摂する。

その差異が何であれ、異なる世界と折り合いをつけるのに必要な要素として挙げられているのが、以下の4点である(Byram, 2003)。

- 1) empathy 「他者」の立場を自らのこととして考える
- 2) role distance 外側から自分の世界を見て視野を広げる
- 3) tolerance of ambiguity 曖昧さを容認する
- 4) awareness and representation of own identity
自身のアイデンティティを認識し他者に説明する

この中で特筆すべきは、「曖昧さを容認すること」であろう。往々にして、tolerance は、異なる文化的背景を持つ相手に対しての「寛容」を指すと解釈され、なぜ一方的に「我慢するのか」という反発も生む。しかし、tolerance of ambiguity は、相手の言動を我慢することではなく、異質な他者との接触において、十分に理解ができない ambiguity「曖昧な部分」に対して tolerant「寛容である」ことを指している。なんだかよく分からないという状態は決して心地よいものではないが、他者との接触にあたっては、そのような「分からない状態」があり得ると、相互に認めることが出発点であろう。

「異文化能力」を軸に外国語学習を考えると、「異質な言語を学ぶことは異質な世界を知り、自分の世界を相対化すること」が、外国語教育の存在意義となる。そして、それこそが、欧州評議会の複言語・複文化主義(Plurilingualism / Pluriculturalism) が CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) を生み出したことにつながる。

これまで欧州評議会は、「学習者が『複言語』になれば『異文化性』が培われる」(The language learner becomes *plurilingual* and develops *interculturality*, Council of Europe, 2001, p.43) として、「異文化能力」と「複文化能力」(pluricultural competence) の両方の用語を使って

いた。

しかし、「複文化能力」と「異文化能力」の違い（もしくは両者の同質性）は必ずしも明確ではない。さらに、「文化能力」(cultural competences)「異文化能力」(intercultural competence)「異文化の気づき」(intercultural awareness)などの定義を同定するための構成要素策定が困難なことから、参照枠を作成するまでに至らなかったとされる (Zarate, 2008)。

2018 年 2 月に公表された CEFR Companion Volume (補足版) では、「異文化能力」についてより、むしろ「複言語・複文化主義」を強く打ち出し、それに沿う形で「複文化能力」を重視した記述が見られる。複言語主義と複文化主義の関連については、次のように説明されている。

One of the reasons for promoting the development of **plurilingualism and pluriculturalism** -- refines knowledge of how to learn and the capacity to enter into relations with others and new situations. It may, therefore, to some degree accelerate subsequent learning in the linguistic and cultural areas. (Council of Europe, 2018, p.29、強調は原文のまま)

(複言語主義と複文化主義の発展を推進する一つの理由—どう学ぶかの知識と、他の人々や新たな状況との関係に入っていく能力を、磨く。従って、言語面と文化面におけるその後の学習をある程度は促進することになり得る。)

CEFR 2001 年版では、文化をよく理解していなくてもその共同体の言語を使えることがあるなど、「複文化能力」と「複言語能力」が合致しない場合にも言及している。しかし補足版では、その記述をふまえながら、「複文化能力」は通常、「複言語能力」と手を携えているので、「複文化能力」だけを取り出して言語と別に分けて考えることはしない、「複言語能力」と言う際には「複文化能力」が含まれる、としている (Council of Europe, 2018, p.28)。

複数の言語を学ぶことで習得するのが複文化能力である、と考えてよいであろうし、異質な言語を学ぶことは異質な世界を知り、自分の世界を相対化することであるという点では、異文化能力と複文化能力に大きな違いはないのであろう。

なお、欧州評議会は、2001 年以来、世界各国の教育機関で CEFR が使用され、さまざまな改善意見が出てきたことをふまえ、CEFR 補足版で多岐にわたる修正を行っている。変更点の中には、Common Reference Levels (共通参照レベル) の細分化がある。これまでの CEFR は、熟達度を大まかに Basic user (基礎段階の言語使用者) A1 A2、Independent user (自立した言語使用者) B1 B2、Proficient user (熟達した言語使用者) C1 C2 の 6 段階に分類していたが、補足版では、熟達度が 11 段階に増えている。

- (1) A レベルの下に、pre-A1 (A1 以下) レベルを新設した
- (2) A2, B1, B2 には、それぞれ plus レベルを追加し細分化を可能にした
- (3) Above C2 (C2 以上) を追加した

加えて、外国語教育の目的は理想の母語話者に近づくことではない、という考えを明確にするため、2001 年版にあった能力記述文から、母語話者 (native speaker) という用語を全て削除している。

とりわけ大きな修正は、技能の分類を変えたことである。「伝統的な 4 技能ではコミュニケーションの複雑な現実を捉えきれない」として、言語コミュニケーション能力を「受容」(reception)、「産出」(production)、「やりとり」(interaction)、「仲介」(mediation)に分けたのである。

...the CEFR replaces the traditional model of the four skills (listening, speaking, reading, writing), which has increasingly proved inadequate to capture the complex reality of communication. [...] The organisation proposed by the CEFR is closer to real-life language use, which is grounded in interaction in which meaning is co-constructed. Activities are presented under four modes of communication: **reception, production, interaction and mediation.** (Council of Europe, 2018, p.30、強調は原文のまま)

(...CEFR は、伝統的な4技能(聞く、話す、読む、書く)モデルを替える。4技能では、コミュニケーションの複雑な現実を捉えるには不十分であることが一層はつきりしてきたからである。[...] 4技能に替えて CEFR が提案する構成は、現実世界の言語使用により近い。実生活で使われる言語は、相互行為に基づいており、意味は共同で組み立てられる。従って CEFR における言語活動は、「受容」「産出」「相互行為(やりとり)」「仲介」という4種類のコミュニケーション様式として提示される)

「受容」は「聞くこと・読むこと」、「産出」は「話すこと・書くこと」、「やりとり」には、2001年度版の「話すことのやりとり」(spoken interaction)に加えて新たに、Twitterなどのソーシャル・メディアを意識した「書くことのやりとり」(written interaction)が入った。

外国語教育における文化に関して、CEFR は複文化能力の重要性を述べているし、「仲介」には、異言語間の仲介である通訳翻訳が入るので文化的要素は深く関わるのだが、参照枠の記述文は言語的要素が大半であり、「複文化空間でのコミュニケーションを円滑にする」(facilitating pluricultural space) ために、「社会文化的・社会言語的差異を踏まえて仲介する」という程度の記述である。

補足版では、「複言語力」と「複文化力」についての説明がなされている。記述文作成にあたって特に重視した点として何点か挙げられた中で、文化に関して、「言語と文化は、学習者の頭の中で別のものとして区分けされているわけではない」(languages and cultures are not kept in separated mental compartments) と述べている。加えて、最新の研究を参考に考慮した点として挙げられた中で、文化については次の2点がある。

- * 「他者性」に対応する能力 (the capacity to deal with ‘otherness’)
- * 異文化仲介者として行動する意欲 (willingness to act as an intercultural mediator)

他に文化に関係するところでは、「社会言語的に適切な方法で対応する能力」(the capacity to respond in a sociolinguistically appropriate way) とある。社会言語的能力とは、社会の中で適切とされることばの使い方を知っていることであることから、文化は言語に内包されていると考えられているのであろう。さらに、「開かれた心 (openness) と好奇心 (curiosity) を通して、言語／複言語的及び文化／複文化的な気づきを広げる能力」という記述もあるが、これを異文化理解教育や外国語教育で実現するには、より具体的な指針が必要であろう。

「複文化」に関する例示的能力記述文では、A2 レベルで「基本的な文化的習慣」の例として「異なる挨拶や儀礼」が出ており、「異文化に属する人とのやりとりで困難が起きてい

ると認識できる」との能力記述文もある。C2 レベルになると、「文化的差異に気づき、誤解や文化的な問題（cultural incident）を防止あるいは修復する為に微妙な調整をしながら、コンテキストに合わせて自身の言動を開始し調節できる」という能力記述文になっている。

このように見てくると、「複文化能力」「異文化能力」の評価が CEFR 参照枠で体系的に扱われているとは言い難い。

欧州評議会以外の研究では、ベネット (Milton Bennett, 1993) が異文化の感受性育成をモデル化しているし、ディアドーフ (Darla K. Deardorff, 2015; Deardorff, D. K. & Arasaratnam - Smith, L.A., 2017) は異文化能力測定モデルを考案している。ただし、いずれも構成要素は「感受性」「気づき」など抽象的な概念が主体である。それだけ外国語教育における文化の扱いは慎重にならざるをえないということでもある。

次節では、これまでの主たる外国語指導法と文化との関係を素描する。

3 外国語教育と異文化理解

3.1 外国語教授法と異文化理解の変遷

世界で最も広範囲かつ長期にわたり君臨してきた外国語教授法は、「文法訳読法」(Grammar-Translation Method) であろう。指導で扱う教材は担当教員が専門とする言語での文学作品であることが多いので、文化的要素は文学が主体となる。教養教育としては妥当であろうが、読んで訳して文法説明を聞くという授業形態が往々にして退屈である上、話す力につながらない、という批判が根強い。

その批判に応える形で登場したのが「オーディオリンガル・メソッド」(Audiolingual Method) である。第二次大戦中の米国で実施された Army Method (Army Specialized Training Program) をもとに、ミシガン大学のフリーズ (Charles C. Fries) 等が開発した指導方法である。構造言語学にスキナー (B.F. Skinner) 等による行動主義心理学を加えて理論的な基盤としており、言語学の知見から選んだセンテンス・パターンを繰り返し暗唱する指導法であり、文化的要素としては日常生活や旅行などの単語や語句である。

この指導法は、一時は世界的に大流行したが、いくら教室内で練習しても実社会では使えないという点が不評であったし、やがて、スキナーによる『言語行動』(1957)をチョムスキー (Noam Chomsky, 1959) が批判したことから衰退した。

その後、ハイムズ (Hymes, 1972) が、子供の言語獲得に関し、チョムスキー (Chomsky, 1965) が主張する内在的な「言語能力」(linguistic competence) だけでなく、相手や場や目的などコミュニケーションに関わる全ての要素を含めた言語の使用 (use) も体系的に獲得すると主張した。このような能力を、ハイムズは「社会言語的能力」(sociolinguistic competence)、さらにより広く「コミュニケーション能力」(communicative competence) と呼んだのである。

先に説明した通り、社会言語学のハイムズが主張した「コミュニケーション能力」という視点は外国語教育に大きな影響を与え、アメリカでは Communicative Approach、英国では Notional / Functional Syllabus、ヨーロッパでは Communicative Language Teaching として、盛んに研究されるようになった。扱われる文化的要素は、場面別・機能別の日常会話である。

日本を含めて多くの国々でコミュニカティブ・アプローチは全盛であるが、問題がないわけではない。一つは、「正確性より流暢性」を目指す指導法であることから、文法や音韻

面の知識が不足する傾向が顕著である。現在では、いつの時点で、どのように言語の「形式」(form)を導入するか、Focus on Form が工夫されている。さらには、日常会話が主体であることが拡大解釈され、読むことは不要であるかのような誤解が生まれ読解力が弱くなっていることへの反省も生まれている。

1990 年代以降、米国においては、読み書きを基盤にするアプローチ (literacy-based approaches) が研究されている。外国語教育の目的は異文化コミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence) 伸長であり、読み書きを基盤に、批判的な文化の気づき (critical cultural awareness) を与え、批判的思考を育むことで異文化対応を可能にするコミュニケーション能力を育成するというものである。

欧州評議会は 2001 年に CEFR (Common European Framework of Reference for Languages 欧州言語共通参照枠) を公表するにあたり、「コミュニケーション能力」だけでは異言語間での対話は成立せず、「異文化能力」を培うことで異文化コミュニケーションを可能にすることが外国語教育の目的であるとした。その上で、欧州評議会もコミュニカティブ・アプローチを離れ、CLIL (Content and Language Integrated Learning 内容言語統合学習) を推奨している。内容を学ぶことで言語も学ぶ CBT (Content-based teaching) は北米で始まったが、言語を学習しているのか内容を学んでいるのか判然としないくらいがあった。CLIL の場合は、「外国語教育」の枠組みの中で内容を扱い、言語と内容の割合を 1:1 にしていることが違う。さらに大きな差異は、CLIL は 4C (content, cognition, communication, culture) という原理を有している点である。「内容、認知、コミュニケーション、文化」という 4 つの C を、もう一つの C である context 「コンテキスト」が囲んでいる概念図は、文化とコンテキストがコミュニケーションにおいて言語と密接に関連していること、言語をコミュニケーションに使って内容を学ぶことが認知力につながることを示している。使用する言語は、学習している言語であるが、必要に応じて他の言語 (たとえば母語) を使用する「言語横断」(translanguaging) も認めている。

3.2 言語に埋め込まれた文化

文法訳読法から最新の流れまで外国語教授法を概観してみると、少なくともごく最近までの教授法では、文化的要素を意識的に導入するというよりは、付随的な扱いにとどまっている。また、「異文化能力」については、構成要素の議論が続いているものの、やはり抽象的な概念にとどまっており、外国語教育へどのように取り込むかという具体的な案に乏しいという印象がある。もっとも具体的な事象を指導に組み込もうとすると、個別文化の紹介になってしまい、ステレオタイプ化に陥る難しさがあるのも確かである。

このジレンマを解消するために、学習言語に埋め込まれた文化に気づかせることはできないであろうか。例えば、批判的談話分析 (critical discourse analysis) の手法を授業に応用し、新聞・雑誌記事など生の教材を分析してみる。熟読して内容を理解するのはもちろんのこと、その記事や論評がどのような視点で描かれているのかを考える。使われている語彙を調べ、使用する語句に何らかの意図が隠されている可能性を探る。書かれている文章を文字通り受け取るのではなく、著者の立場を勘案し、秘められた含意を汲み取ってみる。背景にあるコンテキストを考えることで、なぜ能動態ではなく受動態が使われているのかを見極める等々。言葉に拘泥することでさまざまな行間を読み取ることが可能になり、行間に埋め込まれている文化差に気づくことも多い。英語の場合なら、能動態が常態であると知れば、受動態にするには何らかの理由があり視点が移動することを知る。これは日本

語にない言語の特性であるので、二つの言語の違いから文化の違いが透けて見えることになる。同様のことは、英語のように単数か複数かにこだわる言語と日本語のようにこだわらない言語、日本語のように年齢差を強く意識し「兄」「弟」「姉」「妹」と語彙が別になる言語と、*sister / brother* で済ませ、特に上下を明示する必要のある時だけ *elder / younger* をつける英語のような言語、二人称に親疎関係の異なる2種類がある言語、主語が必須の言語と主語を省略しても理解可能な言語等々、文法や語彙だけでも着目すべき言語文化は多い。音韻やコミュニケーション・スタイルにも文化的差異が埋め込まれているので、言語を教えながら内在する文化の違いに気付かせることができる。相互行為として言語を分析する社会言語学や語用論などの知見を援用して、言語文化の特性を外国語指導に取り入れる可能性は大である。

つまり、ステレオタイプ化の危険を冒してまでことさらに表層的な文化を指導材料として使わなくても、言語を教えること自体が、異なる言語文化を提示することになるはずである。「異文化理解」という名の下に体系的に教えるのではないにしても、言語を教える、まさにその行為の中に、異質性との対峙があり、それを掬いあげることによって学習者が差異に気づくことは、「異文化能力」育成につながるのではなかろうか。

無論、それを可能にするのは、教師が言語についての深い洞察を有していることが前提であるが、教師自身が学びながら学習者に気づきを与えることは可能である。試みる価値はあると思われる。

4 まとめ

外国語教育についての考えは多種多様である。筆者は、外国語を学ぶということは他者との邂逅であり、外国語教育は異文化コミュニケーションを学ぶ場であると考えている。

自らの母語と異なる言語を学ぶことは、特に言語文化的に距離の大きい外国語を学ぶ場合、それと気づかないにしても、異質性との格闘である。言語間に力関係の格差があれば、自己アイデンティティが脅かされると感じることもあり得る。

そのような現実を踏まえれば、外国語教育において、文化的差異を直視し、「橋を架ける前に差異を知る」(Kramsch, 1993) という教育的な姿勢が必要になるであろう。外国語学習を通して、母語と学習言語の距離や溝を知ることは、豊かな学びに繋がる。メディアの記事、映像、漫画、写真など生の教材を取り上げ、内容、視点、語彙、含意、語用など多様な言語的な分析を試みることで、言語に埋め込まれた文化への気づきが生まれ、母語と母語文化を相対化し自らを客観視することが可能になろう。

そのような視点に立脚すれば、CEFR 補足版で“mediation” (仲介) の範囲を拡張したことの意味は大きい。まず、翻訳・通訳という異言語間の仲介作業を通して二つの言語の溝を知ることは異文化コミュニケーションを学ぶことに他ならない。これは最近になって注目されている TILT (Translation and Interpreting in Language Teaching) という外国語指導法にも通じるものである。

さらに、外国語を教えること自体が「仲介」だと考えることで、外国語教員の役割が明確になる。母語と外国語との距離は、すなわち自文化と他文化の距離であると学習者に体得させることは、異文化コミュニケーションへの第一歩である。それを個別文化から異質性への対応へと導くのは容易ではないが、教育により「異質性」(otherness, foreignness) が意味することを学び、集団ではなく個人を理解することの重要性を認識すれば、コミュニ

ケーション（対話）による関係構築へ進む道が拓かれる。

そのような外国語教育を受けることで複文化・複言語能力が涵養され、複眼的な視野と多面的な思考を備えたグローバル市民が増えれば、平和な世界を構築することが可能であると信じている。

注1）本論考は、2018年8月3日（金曜）日本語教育世界大会（ヴェネツィア）における基調講演をもとに、新たな情報を加え執筆したものである。

注2）本稿における英文の日本語訳は、特に記載がない限り、筆者によるものである。

<参考文献>

- Bachman, L. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Bennett, M.J. (1993) Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. Paige (Ed.). *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp.21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Byram, M. (Ed.). (2003) *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2008) *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Canale, M. (1983) From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards & R. W. Schmidt, (Eds.). *Language and communication*. (pp.2-27). London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chomsky, N. (1959) [Review of the book *Verbal behavior*]. *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages*.
- Council of Europe (2018) *CEFR Companion Volume 2018*.
- Deardorff, D.K. (2015) *Demystifying outcomes assessment for international educators: A practical approach*. Sterling, VA: Stylus.
- Deardorff, D. K. & Arasaratnam-Smith, L.A. (2017) *Intercultural competence in higher education*. London and New York: Routledge.
- Diaz, A.R. (2013) *Developing critical languaculture pedagogies in higher education*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Garrett-Rucks, P. (2016) *Intercultural Competence in Instructed Language Learning*. Charlotte, NC: Information Age.
- Gumperz, J.J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Gudykunst, W.B. (2005) *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Hall, E.T. (1959/1973) *The silent language*. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday.
- Hall, E.T. (1976) *Beyond culture*. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday.

- 平野健一郎 (2000) 『国際文化論』 東京大学出版会.
- Hofstede, G. (1980) *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hymes, D. (1972) On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes(Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Hymes, D.(1974) *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- 石田英一郎 (1966) 『文化人類学序説』 時潮社.
- 石田英一郎 (1976) 『文化人類学入門』 講談社学術文庫.
- Jackson, J. (2014). *Introducing language and intercultural communication*. London & New York: Routledge.
- Jakobson, R. (1960) Closing Statement: Linguistics and Poetics, in *Style in Language* (ed. Thomas Sebeok).
- Gluckhohn, C. & Kelly, W.H. (1945) The concept of culture. In R. Linton (Ed.). *The science of man in the world crisis* (p.94). New York: Columbia University Press.
- 小山亘 (2008) 『記号の系譜：社会記号論系言語人類学の射程』 三元社.
- 小山亘 (2012) 『コミュニケーション論のまなざし』 三元社.
- Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998) *Language and culture*. Oxford University Press.
- Samovar, L.A., Porter, R.E. & Jain, N.C. (1981) *Understanding intercultural communication*. Wadsworth.
- Skinner B.F. (1957) *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- 鳥飼玖美子 (2014) 『英語教育論争から考える』 みすず書房.
- 鳥飼玖美子 (2018) 『英語教育の危機』 筑摩書房.
- Triandis, H. C. (1972) *The analysis of subjective culture*. New York: Wiley.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1998) *Riding the Waves of Culture*. New York, NY: McGraw Hill.
- Tylor, E. (1871) *Primitive Culture*. London: John Murray.
- Zarate, G. (2003) Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences. In M.Byram (Ed.). *Intercultural competence* (pp.85-117). Council of Europe.

Language, interculturality and dissolving borders

Adrian HOLLIDAY
Canterbury Christ Church University

Abstract

We need to move away from the simplistic notion that 'teaching L2' involves 'teaching C2' because it denies cultural complexity and brings an essentialist and indeed neo-racist imagination of pre-defined national or other large culture that equates precisely with pre-defined national language. Instead, informed by a postmodern viewpoint in social science and applied linguistics, we have to consider that a particular language can travel and embrace diverse cultural realities, and particular cultural realities can be expressed through diverse languages. Language is part of the architecture of social life; but the architecture can be expressed on other ways and language can be put to other use. These open relationships make the teaching and learning of Japanese an opportunity for a creative exploration – for an interculturality which is a continuous third space in which we are deCentred from simplistic notions of language and culture, and where we find ourselves multiple and hybrid as we renegotiate Self and Other. Learning a new language, with its ways of expressing Self and society should be something that we bring into ourselves – not to learn a new, different culture, but to expand one's cultural experience.

Keywords: language, culture, discourses, prejudice

【キーワード】 言語、文化、ディスコース、偏見

0 Purpose of the paper

My purpose in this paper is to look at the teaching and learning of Japanese from the perspective of what we now know about the relationship between language and culture as a result of a postmodern revolution in the social sciences. In the first part of the paper I will summarise the postmodern position as revealing myths and dangers. I will then set out briefly what this must mean for the teaching and learning of Japanese.

1 Myths and dangers

The postmodern revolution brings a new, irreversible understanding that grand narratives of nation and history are ideological (Lyotard, 1979, p. xxiv). It tells us that the concept of nation state is not defined by culture and language, but that, instead, it is a political construct that employs exaggerated constructs of culture and language to provide it with validity. The positivist, modernist view of culture as 'solid' is therefore replaced with the view that it is 'liquid' with imagined boundaries (Anderson, 2006; Dervin, 2011, p. 38, citing Bauman). There are two important things to

note here. First, postmodernism represents a scientific revolution. It is therefore not an alternative understanding that we might choose. On the contrary, once we know this, we cannot go back (Kuhn, 1970, p. 103). Second, it tells us about a distortion of how things are because of the power of ideology, which Berger & Luckmann (1979, p. 18) define as ‘ideas serving as weapons for social interests’. Not all ideology has such a negative impact, but in the case of language and culture the grand narratives of nation have had a particularly negative impact (Kumaravadivelu, 2012).

1.1 Cultural prejudice

This negative impact of ideologies of nation in language education concerns cultural prejudice that moves towards neo-racism. It is driven by an obsession with national or other large cultures (e.g. transnational language groups such as Arabic, Spanish and Chinese, and religions such as Islam) which has led to a false belief that they are the prime defining factor in linguistic and cultural difference. The reason for this comes from a combination of forces: a ‘methodological nationalism’ – i.e. always beginning comparative social research with national categories – resulting from the upsurge of nationalism in Europe in the 19th century (e.g. Beck & Sznaider, 2006, p. 3); the influence of behaviourism that implies that learning language means learning culture (Holliday, 2005, p. 55); and a deep-seated Orientalism and historical colonialism in Western, Centre defining of the non-West as culturally deficient (e.g. Hall, 1991; Said, 1978), which has morphed into an apparently ‘well-wishing’ but still deeply patronising West as steward discourse of improving the world through cultural education (Holliday, 2011, 2016a). An outcome of these forces is that ‘culture’ is never a neutral term; and attempting to define any group of people by means of cultural stereotypes is therefore neo-racist, with ‘culture’ as a euphemism for race (e.g. Hervik, 2013; Spears, 1999).

A particular result of these forces that relates to the construction of ‘Japanese’ as a solid language or culture is a powerful and deeply Othering stereotype of East-Asian students in Western universities that they lack self-direction, criticality and creativity, stemming from their ‘collectivism’ (Kubota, 1999, 2003). Kubota (2001) famously discredits this by pointing out that it is a stereotype of underperformance and deficiency that is the same as that for underachieving mainstream American students.

1.2 The monolingual, monocultural fallacy

A further problematic aspect of the obsession with separate national or other large blocks that are essentially different to each other is the false belief that that learning a new language (L2) requires learning and adopting a new culture (C2) that could amount to some sort of loss or improvement of one’s existing culture. This has been a major basis for the successful international industry in which language textbooks exaggerate national culture as a commercial brand, with content that can comprise Othering national stereotypes referred to above (Gray, 2010). This commodification of culture in textbooks more generally encourages an essentialist multiculturalism in which people are reduced to sensationalist images of costumes, food and festivals (Cantle, 2012; Delanty, Wodak, & Jones, 2008; Dervin, Hahl, Härkönen, & Layne, 2015; Kubota, 2004; Kumaravadivelu, 2007, pp. 104-106; Spears, 1999). In the case of language education, I would add to this list sensationalist images of idiomatic expressions, descriptions of cultural events and situations and very particular cultural values, which lead teachers and students to believe that they define the language (Kullman,

2013; Risager, 2018). Teachers and students, to counter this idea, only need to think about the sociolinguistics of their own societies to know that idiomatic expression is a particularly variable aspect of language as it moves and changes within particular small culture scenarios and that there is a huge diversity of cultural events and situations. Looking to one's own experience in this way rather than being taken in by the recipes provided by grand narratives will be a recurring theme throughout the rest of this paper.

This simplistic matching of nation, language and culture also encourages teachers to frame their specialist academic identity around very narrow interpretations of 'culture'. Even without any particular background in sociology, history or cultural studies, teachers can get away with claiming an expertise in the 'culture' associated with a particular language on the basis of textbook situations and idiosyncratic bits of language which are in fact no more than tiny slices of social life selected by textbook writers, with the result that students also are given the false and very narrow impression of the relationship between language and culture¹. This misleading form of language education is further exacerbated when these false images of language and culture are squeezed into the limited repertoire of classrooms where only the 'target' language is being used. Phillipson (1992, p. 185) argues strongly against this 'monolingual fallacy' that a foreign language can only be learnt effectively in the absence of the influence of the first language. One might therefore surmise that teaching any language without a full discussion of its complex sociolinguistics and politics, that would have to take place in the first language, amounts to an attempt at cultural brainwashing – or, with relation to behaviourism as referred to earlier, 'cultural improvement', where it is believed that the new language embeds cultural superiority. I would therefore mirror Phillipson's notion of 'monolingual fallacy' with 'monocultural fallacy' – remembering that language is never monocultural.

1.3 Native-speakerism

Another aspect of this system of cultural and linguistic prejudice that has built around language education concerns discourses of speakerhood. A native-non-native speaker distinction that is common throughout the language teaching profession is deeply connected to the supposed opposition between an imagined superiority of 'individualism' and associated self-determination, criticality, creativity and so on, and the false idea of a culturally 'collectivism' referred to above. The former has been associated with the image of the 'native speaker' of English – both teacher and student. This notion was politicised as such by the imperialistic drive to sell English and supposed 'native' English teachers as a desirable commodity across the world (Phillipson, 1992), and has resulted in all manner of prejudice from the racialisation of types of speakers to employment discrimination and denial of professionalism (e.g. Ali, 2009; Kubota, 2013; Kubota et al., 2005; Lengeling & Mora Pablo, 2012), to the enforcement of the idea that teaching language is some sort of cultural improvement of the 'culturally deficient' 'non-native speaker' student, who therefore needs certain types of classroom practice (e.g. Gong & Holliday, 2013; Kumaravadivelu, 2016; Lowe, 2017; Swan, Aboshiha, & Holliday, 2015). As with grand narratives of nation, language and culture, the positioning of the 'native' and 'non-native speaker' has been revealed as a particularly persistent ideology, which I have termed native-speakerism (Holliday, 2018b).

As stated above, once the ideology factor has been appreciated, there is no going back; and the

ideological politics of speakerhood must also have resounding impact on what we can think about the teaching and learning of Japanese. The result is an overall common belief that only ‘culturally right’ people can ‘know’ the language. This is a neo-racist narrative of exclusion that spreads beyond professional discourses. In my recent blog I struggle with what this might mean for someone looking for a teacher of any language, but then realise that while a ‘native speaker’ teacher might on the surface be the obvious choice, it is the result of being taken in by an idealised image:

‘If I want someone to teach my children Russian I will look for a native speaker because they know the real Russian language. *But* when I search into what I actually mean, I discover some sort of *idealisation*. It should not be *any* Russian, but one who fits the image that I have in my mind – perhaps appearance, skin colour, class, accent, name, demeanour, or an image from literature or film. It relates to the branded, exoticised and packaged, ‘us’-‘them’ slices of so-called ‘culture’ that one can find in commercial textbooks and that we might have been brought up with since primary school.’ (Holliday, 2017)

By referring to Russian here I was trying to think of a language that does not quite have the world political and economic image of English, but which has a sufficiently strong literary, media and cultural image to feed the deception. Japanese I think also has a strong image of this type. The problem is that it is also strongly idealised. Moeran (1996) talks about how an idealised and indeed exoticised image of Japan has been much used as a powerful brand to sell Japanese goods abroad. There is of course nothing at all wrong with this branding. Most people are aware that the imagery of advertising is just imagery. We would all know this about our own societies. However, we might be taken in by the cultural branding of other languages and societies, especially when our media and education is so dominated by this branding. Chimamanda Ngozi Adichie (2009) famously makes the point that we know how diverse our own societies are, but we are taken in by the racialised ‘single story’ of Nigeria. We need to be cautious here, however: there will also be times when we are taken in by the idealised images of our own societies, especially when they are constructed for us in opposition to a ‘problematic’ Other.

There is also another problem. While English has been sold as an internationally commercially desirable commodity, the Centre–Western defining of the rest of the world (Hannerz, 1991) might present Japan and Japanese as exotically ‘oriental’. I remember noticing this while some years ago visiting the language department at the University of Guanajuato in Mexico. Whereas English was framed as a modern language of necessity, despite its association with political oppression coming over the border from the United States, Japanese was framed very strongly as a quaint, exotic language marked by ceremonies such as tea drinking. The important implication here is that we have a duty to teach Japanese away from the Orientalist imagination which, though useful for business, is the false and racist Western invention referred to earlier.

2. Moving from blocks to threads

What I have so far described are the blocks to the teaching and learning of Japanese that arise from false notions of language and culture. What I wish to suggest in contrast are threads – means

for connecting Japanese language education to a more realistic and open image of language and culture, with deeper, more worthwhile outcomes that avoid cultural prejudice. Threads are the counter to grand narratives when they connect us back to the personal experience of language and culture that we all bring with us but which we might not recall.

Helpful here is my grammar of culture (Holliday, 2018a, 2018c) which shows how blocks and threads compete within the complex nature of the intercultural and in the everyday process of small culture formation on the go (Amadasi & Holliday, 2017; Holliday, 2016b). It is important to note that the use of ‘grammar’ here is not in the linguistic sense, but rather from C Wright Mills’ *Sociological imagination* (1970, p. 235). He claims it as the basic method for detailed sense-making of the structures of society. It is the sociological rather than linguistic analysis running through this paper that is able to bring out the cultural politics of language education. The grammar depicts three broad domains, each with negative and positive forces. The negative are the blocks that keep us apart and build cultural prejudice. The positive are threads that we can choose to use to bring us together.

The first domain, *national and other structures*, is most often associated with nation or other things that structure our lives such as education, the media, political systems, economies, institutions and perhaps religion. Within this domain, there are certainly elements that can provide us with huge resources that we can make use of when engaging with new languages or cultural environments. It is these resources that would enable language teachers and learners to bring a background and understanding of how language works in society to the learning of Japanese. However, there are also blocking grand narratives that come to us through our media and politics that can demonise the Other – propaganda about other nations, and especially, these days, about migrants and minorities, or about people we are at war with, are obvious examples. In this sense, no talk of culture can ever be neutral because we are all brought up, consciously or unconsciously, to position ourselves as either superior or inferior to others. It is in this domain that we can be fed false notions that ‘our’ large culture and language is essentially culturally separate and different to ‘theirs’ – a notion that will by its nature carry an implication of inferiority or superiority and of how we need to be behaviouristically trained in the other culture in order to enter it.

The second domain, *cultural products*, mostly has positive, threading impact in that there are cultural flows that are carried across structural borders – art, literature, music, architecture, cuisine, fashion and so on. There is however a negative, blocking force in this domain in the form of discourses of culture which make essentialist statements and claim ‘us’- ‘them’ boundaries – ‘in my culture we always ... and never ...’. These and the ‘us’- ‘them’ grand narratives on the right of the grammar are the basis of the essentialist and neo-racist imaginations of language and culture described above.

The third domain, *underlying universal cultural processes*, is potentially the major source of threads in that they are what we all share in the way that we engage with and construct culture wherever we are from a very early age. This sharing of experience and complexity is the basis for the suggestions for threads in the rest of the paper. However, this continuous process of small culture formation on the go can also take from the negative in the other two domains, where we are pulled between the blocking seductive power of grand narratives and dominant Centre discourses and what we know from the threads of everyday experience.

3. A richer picture

What therefore is the relationship between language and culture that we can work with to create threads that bring us together in a more open teaching and learning experience? Answering this question is helped by a now developing consensus within critical applied linguistics and critical sociology that the relationship between language and culture is complex and far from one where nations, their cultures and their languages map neatly into each other (Saraceni, 2015). Both language and culture are entities that can travel creatively and independently of each other. Neither can be pinned down as tradition has imagined that they can. The common notion that teaching a 'target language' matches precisely onto teaching a 'target culture' is therefore fallacious. The use of the term 'target' is itself problematic where it suggests a definable place to go to learn and master.

What we now begin to understand is that a particular language does not speak only a particular culture but can embrace a diverse range of cultural realities. A language can certainly travel; and particular cultural realities can be expressed through diverse languages. A personal anecdote that exemplifies this is the case of a young Syrian woman who had just arrived home in Damascus from the United States where she was at university. In just a couple of hours her English changed from that of an American freshman student to the still perfect but different English spoken by her bilingual Arabic-English family which was full of Syrian cultural references. Her body language, gestures and accent also changed accordingly. When we are with this family our English also changes to accommodate their cultural references; and theirs probably does to accommodate ours. In our English at home we use the expression 'your place is empty' when friends cannot be there to share social events. It is a translation from Farsi which enables our English to take in cultural references from Iran, my wife's country of birth. One might think that these examples are exceptions and indicate 'impure' English. There is however no such thing, as all languages are constantly changing to take in the diverse cultural flows – the carrying of cultural influences from one place to another – that have always been there. A Japanese colleague at the conference commented that the Rialto Bridge here in Venice reminded her of archetypal bridges in Japan. Of course there must be a connection.

I find the notion of linguaculture useful to explain the relationship between language and these cultural flows. The term comes from Risager, who states that it is a cultural 'language resource' which can be carried from its language of origin to other languages. For example, 'people carry their Danish language resources with them into new cultural contexts and perhaps put them to use in new ways under new circumstances' (2011, p. 107). She continues: 'when I as a Dane move around the world, I tend to build on my Danish linguaculture, when I speak English, French or German. I therefore contribute to the flow of Danish linguaculture across languages' (p. 110).

Regarding Japanese, when I watch Japanese colleagues at this conference mixing and talking, my strongest thought is that they are like all colleagues at all conferences I have been to in the past. I cannot translate their Japanese language; but I am sure that it is being used very much as the English that I can understand in other conferences to network and share professional and personal experiences.

4 Searching for threads

Thinking about cultural flows and how language can express a range of cultural experiences and references, one of the important thread benefits of learning another language is carrying experience from one language to another and back. A new language will undoubtedly connect with cultural experience that one's own language does not, but it will be experience that one can nevertheless bring into one's own cultural domain. The learning experience will therefore entail working out how the foreign language connects with our own world. An example of this is the case of an Italian student learning Japanese saying that she found that the characters were amazingly liberating and helped her to think and express herself in a different way that she could bring into Italian. This would be something to do with bringing elements of Japanese linguaculture into Italian; and of course taking elements of Italian linguaculture into Japanese.

Another set of threads would be discourses. These are the ways of talking about things that are specific to particular activities – occupations, academic, sport, buying and selling, advertising and so on – but also expressing grand narratives and their ideologies in racism, sexism, political and religious extremism and so on (Stuart Hall, 1996b, p. 201). These discourses are connected with small cultures and will be similar but different in different cultural settings. Taking academic writing style as an example, what must be avoided is the blocking discourse of culture, in the third domain of the grammar, which claims that, for example, the writing style of national culture X is more 'flowery' and less precise than that in national culture Y. Such a statement about culture, as in the examples earlier in this paper, serves a Centre grand narrative that sets one large culture as inferior or superior to another². The reality is that in all societies there are a multiplicity of writing styles that suit different discourses and genres. As referred to above in the case of idiom and cultural setting, learning a new language might be seen as an explicit exercise in sociolinguistics, where useful attention is drawn to how discourses operate not only in the new language but also, by comparison, in the language or languages with which the student is already familiar, with also the possibility for carrying innovative ideas about language and culture in each direction. Cultural practices, both linguistic and non-linguistic, will be appreciated for their fluidity and creativity in both if not multiple directions. Throughout the learning process, students should be encouraged to pull threads from their personal cultural trajectories to make sense, adapt and innovate. They should be encouraged to externalise and transfer their existing knowledge of language and politics – grand and personal narratives.

Many teachers might feel that the suggestions I am making here are unrealistic because of the nature of textbooks, as discussed above, which are both out of the control of the teacher and have content that promotes the essentialist, blocking discourse of Japanese language and national culture. My response to this is that textbooks are also part of the world and by their nature represent many of the essentialist, blocking grand narratives and discourses of culture that unfortunately surround us. Such textbooks are therefore an opportunity to critique these narratives and discourses. As mentioned earlier, textbooks are also marketplace products replete with all the seductive branding and advertising of any other product. They are socially located examples of Japanese language just like any other – signs, advertisements, documents, brochures and so on; and threads can be drawn from how the language or languages we are familiar with are also socially and indeed ideologically

located.

The overall aim of learning a new language is therefore partly to search for unexpected cosmopolitan cultural realities. It is an opportunity for exploring and developing broader perspectives about alphabets and orthographies, and aesthetic appreciations about language and art, about how language and values interact in deeper universal structures.

5 Interculturality

A further area where threads can be found is within the concept of interculturality. This term has been used in recent years to depict the quality that enables positive and creative intercultural engagement. An established definition is ‘a dynamic process by which people draw on and use the resources and processes of cultures with which they are familiar but also those they may not typically be associated with in their interactions with others’ (Young & Sercombe, 2010, p. 181). Dervin (2016, pp. 103-106) says that it is a highly creative quality that requires the reflexive and uncertain work of digging beneath the surface of discourses and politics. The reflexive and creative nature of interculturality is at the core of the shared underlying universal cultural processes domain of the grammar. However, as with the other aspects of this domain, it certainly needs to be defined away from the essentialist idea that it involves looking from one bounded large culture to another and being satisfied with tolerance or understanding of an essentially foreign Other. Learning another language certainly provides important opportunity for the more creative and searching interculturality of seeking to find ourselves within the cultural lives of others. This is by no means straight forward and needs always to be explored and worked out. In the specific case of language, it is to find our own linguistic trajectories in a new language, through heightening our understanding of how language works. It is an entry point into a particular society where the language is used, it is at the same time understanding that this is not all that either the society or the language can be. In this sense, language is part of the architecture of social life that can be expressed in other ways. The language and the society are each far bigger than the other.

There have been similar discussions about third spaces and hybridity with regard to language learning. The old, essentialist idea is to do with intermediate spaces or impure or fractured identities that are there because of problematic, often cultural boundaries between one language and another (Fairclough, 2006, p. 25; Holliday, 2018c, p. 146; Kumaravadivelu, 2007, p. 5). If we think instead of more open and creative interpretations (Bhabha, 1994, p. 56; Guilherme, 2002, p. 128; Hall, 1996a, p. 619; Holliday, 2018a, p. 146) – that all of us, everywhere, are multiple in our cultural histories and identity, then the learning and teaching of Japanese becomes a massive opportunity for dissolving borders and exploring even further who we all are – another way of finding ourselves in others. This resonates for me with this extract from a primary school textbook for English in Iran, but which could apply to the teaching of any language anywhere:

‘Turtles are patient and curious, they take their time in water and land, they never worry about where to stay or where to rest because they walk with their homes on their backs! I feel our memories are like their homes on their backs – the memories we carry to wherever we go. The Turtle in our stories travels to different places, she talks to different people, she tells us about other people’s

stories, that are usually my/our stories too!’ (Ghahremani-Ghajar, 2009, p. 1)

The point here is that when we travel, through Japanese, into a new and strange cultural experience, we should also find something familiar – but in a way that the familiar is strange as the strange is familiar. Turtles are referred because we would always think of them being turtles first, before whatever might make them different in terms of language or culture. Speakers of Japanese are first and foremost people just like the speakers of any other language; but different languages might reveal new qualities, or familiar qualities in a new way. Sue-san Ghahremani-Ghajar told me that in a first lesson she talked about someone travelling to visit her aunt on the other side of the world, who also spoke the language in question. One of the children in the class asked how this could be possible. The answer was, ‘why shouldn’t it be possible?’ Perhaps like someone speaking Japanese in the middle of the Amazon basin. Why should not this be normal?

6. The role of educators

Throughout I have talked about teaching and learning foreign languages in the same breath. The reason is that as teachers and students we are all involved in the same struggle that will enable us to find threads of common experience of language and culture that cut across all languages to break down the blocking structures that lead to cultural prejudice. However, although teachers are prone to the same blocking grand narratives and dominant discourses as students, with the right preparation, they should be in a position to see these threads before their students. As preparation, they need to switch from focusing on narrow aspects of C2 as associated with L2 to a broader understanding of sociolinguistics, interculturality and the relationship between language and culture that cuts across Centre structures. The role of the educator thus becomes to help students recover these experiences from their own personal cultural trajectories that will help them to connect. Educators must never forget though that they are in the same complex matrix of small culture formation on the go with seductive blocks as their students.

Notes

¹ The only legitimate way in which a teacher could claim knowledge of a specific, particular culture as their specialism would be when teaching a particular discourse for a particular, small social setting, as might be the case in teaching language for specific purposes. However, even in such a case, there would need to be caution regarding how precisely such a culture could be defined; and that also would need to be validated by extensive social research which would not often be the case.

² This essentialist view of academic writing was made popular by the now largely discredited work of Kaplan (1966, 1967) regarding contrastive rhetoric and cultural thought patterns.

References

Adichie, C. N. (2009) The danger of a single story. *TED Lectures*. Retrieved from

http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=en

(2018.12.10)

Ali, S. (2009) 'Teaching English as an international language (EIL) in the Gulf Corporation Council (GCC) countries: the brown man's burden'. In F. Sharifian (Ed.), *English as an international language: perspectives & pedagogical issues* (pp. 34-57). Bristol: Multilingual matters.

Amadasi, S., & Holliday, A. R. (2017) Block and thread intercultural narratives and positioning: conversations with newly arrived postgraduate students. *Language & Intercultural Communication*, 17(3): 254-269.

Anderson, B. (2006) *Imagined communities* (2nd ed.). London: Verso.

Beck, U., & Sznaider, N. (2006) Unpacking cosmopolitanism for the social sciences: a research agenda. *British Journal of Sociology*, 57(1): 1-23.

Berger, P., & Luckmann, T. (1979) *The social construction of reality*. Harmondsworth: Penguin.

Bhabha, H. K. (1994) *The location of culture*. London: Routledge.

Cantle, T. (2012) *Interculturalism: the new era of cohesion and diversity*. London: Palgrave Macmillan.

Delanty, G., Wodak, R., & Jones, P. (2008) 'Introduction: migration, discrimination and belonging in Europe' in G. Delanty, R. Wodak, & P. Jones (Eds.), *Identity, belonging and migration* (pp. 1-20). Liverpool: Liverpool University Press.

Dervin, F. (2011) A plea for change in research on intercultural discourses: A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of Multicultural Discourses*, 6(1): 37-52.

Dervin, F. (2016) *Interculturality in education*. London: Palgrave Macmillan.

Dervin, F., Hahl, K., Härkönen, A., & Layne, H. (2015). "'Do I contradict myself? Very well, I contradict myself (...)': Representing intercultural encounters in two Finnish history textbooks' in K. Hahl, R. J. Longfor, P.-M. Neimi, & F. Dervin (Eds.), *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example* (pp.149-172). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Fairclough, N. (2006) *Language and globalisation*. London: Routledge.

Ghahremani-Ghajar, S. (2009) *Secrets of the turtle*. Unpublished manuscript. Centre for International Scientific Studies & Collaboration. Tehran, Iran.

Gong, Y., & Holliday, A. R. (2013) 'Cultures of change' in K. Hyland & L. Wong (Eds.), *Innovation and change in English language education* (pp. 44-57). London: Routledge.

Gray, J. (2010) The branding of English and the culture of the new capitalism: representations of the world of work in English language textbooks. *Applied Linguistics*, 31(5): 714-733.

Guilherme, M. (2002) *Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hall, S. (1991) 'Old and new identities, old and new ethnicities' in A. D. King (Ed.), *Culture, globalisation and the world-system* (pp. 40-68). New York: Palgrave.

Hall, S. (1996a) 'The question of cultural identity' in S. Hall, D. Held, D. Hubert, & K. Thompson (Eds.), *Modernity: an introduction to modern societies* (pp. 595-634). Oxford: Blackwell.

Hall, S. (1996b) 'The West and the Rest: discourse and power' in S. Hall, D. Held, D. Hubert, & K. Thompson (Eds.), *Modernity: an introduction to modern societies* (pp. 184-228). Oxford: Blackwell.

Hannerz, U. (1991) 'Scenarios of peripheral cultures' in A. D. King (Ed.), *Culture, globalisation and*

the world-system (pp. 107-128). New York: Palgrave.

Hervik, P. (2013) 'Racism, neo-racism' in ENAR (Ed.), *Recycling hatred: racism(s) in Europe today: a dialogue between academics, equality experts and civil society activists* (pp. 43-52). Brussels: The European Network Against Racism.

Holliday, A. R. (2005) *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.

Holliday, A. R. (2011) *Intercultural communication and ideology*. London: Sage.

Holliday, A. R. (2016a) 'Cultural travel and cultural prejudice' in M. B. Aquino & S. Frota (Eds.), *Identities: representation and practices* (pp. 25-44). Lisbon: CELGA-ILTEC, University of Coimbra.

Holliday, A. R. (2016b) Difference and awareness in cultural travel: negotiating blocks and threads. *Language and Intercultural Communication*, 16(3), 318-331.

Holliday, A. R. (2017) Why we should stop using native-non-native speaker labels. *Blog: Issues with culture*. Retrieved from

<http://adrianholliday.com/why-we-should-stop-using-native-non-native-speaker-labels/> (2018.12.10)

Holliday, A. R. (2018a) *A grammar of culture: a brief description*. Paper. <http://adrianholliday.com/articles>. Retrieved from <http://adrianholliday.com/articles> (2018.12.10)

Holliday, A. R. (2018b) 'Native-speakerism' in J. Lontos (Ed.), *TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Bognor Regis: Wiley.

Holliday, A. R. (2018c) *Understanding intercultural communication: negotiating a grammar of culture* (2nd ed.). London: Routledge.

Kaplan, R. B. (1966) Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16: 1-20.

Kaplan, R. B. (1967) Contrastive rhetoric and the teaching of composition. *TESOL Quarterly*, 1(4): 10-16.

Kubota, R. (1999) Japanese culture constructed by discourses: implications for applied linguistics research and ELT. *TESOL Quarterly*, 33(1): 9-35.

Kubota, R. (2001) Discursive construction of the images of US classrooms. *TESOL Quarterly*, 35(1): 9-37.

Kubota, R. (2003) Critical teaching of Japanese culture. *Japanese Language and Literature*, 37(1): 67-87.

Kubota, R. (2004) Critical multiculturalism and second language education. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 30-52). Cambridge: Cambridge University Press.

Kubota, R. (2013) 'Racialised native speakers: voices of Japanese American English language professionals' in S. Houghton & D. Rivers (Eds.), *Native-speakerism in foreign language education: intergroup dynamics in Japan*. Clevedon: Multilingual Matters.

Kubota, R., Bashir-Ali, K., Canagarajah, S., Kamhi-Stein, L., Lee, E., & Shin, H. (2005). Race and (non)nativeness in English language teaching: a brief report. *NNest Newsletter*, 7(1).

Kuhn, T. (1970) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Kullman, J. (2013) 'Telling tales: changing discourses of identity in the global UK-published English

-
- language coursebook' in J. Gray (Ed.), *Critical perspectives on language teaching materials*. London: Palgrave.
- Kumaravadivelu, B. (2007) *Cultural globalization and language education* Yale: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2012) 'Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break' in L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu, & S. McKay (Eds.), *Principles and practices for teaching English as an international language* (pp. 9-27). New York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1): 66-85.
- Lengeling, M., & Mora Pablo, I. (2012) 'A critical discourse analysis of advertisements: contradictions of our EFL profession' in R. Roux, I. Mora Pablo, & N. Trejo (Eds.), *Research in English language teaching: Mexican perspectives* (pp. 89-103). Bloomington IN: Palibro.
- Lowe, R. J. (2017) *The 'native speaker' frame: issues in the professional culture of a Japanese tertiary EFL program*. (PhD thesis), Canterbury Christ Church University, Canterbury.
- Lyotard, J.-F. (1979) *The postmodern condition: a report on knowledge* (G. Bennington & B. Massoumi, Trans.). Manchester: Manchester University Press.
- Mills, C. W. (1970) *The sociological imagination*. Harmondsworth: Pelican.
- Moeran, B. (1996) The Orient strikes back: advertising and imagining in Japan. *Theory, Culture and Society*, 13(3): 77-112.
- Phillipson, R. (1992) *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Risager, K. (2011) 'Linguaculture and transnationality' in J. Jackson (Ed.), *Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 101-105). London: Routledge.
- Risager, K. (2018) *Representations of the world in language textbooks*. Bristol: Multilingual matters.
- Said, E. (1978) *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Saraceni, M. (2015) *World Englishes: A critical analysis*. London: Bloomsbury.
- Spears, A. K. (1999) 'Race and ideology: an introduction' in A. K. Spears (Ed.), *Race and ideology: language, symbolism, and popular culture* (pp. 11-58). Detroit: Wayne State University Press.
- Swan, A., Aboshiha, P. J., & Holliday, A. R. (Eds.). (2015) *(En)countering native-speakerism: global perspectives*. London: Palgrave.
- Young, T., & Sercombe, P. (2010) Communication, discourses and interculturality. *Language & Intercultural Communication*, 10(3): 181-188.

日本語教育と企業文化シンポジウム

**Japanese Language & Corporate Culture
Symposium**

日本語教育と企業文化シンポジウム-- Business Japanese and Corporate Culture Symposium

趣旨説明

平和な世界のための人材育成—ビジネス日本語教育の視点から、経済や企業は、世界にバランスや平和を作り出すうえで、非常に大きな役割を担っている。グローバル化が進めば進むほど、経済や企業の内部には解決しなければならない「経営上のコンフリクト」が増えていき、不平等や世界の秩序に目を向けるという社会的責任も増していく。日本語を教える/学ぶことで、「異文化間」コミュニケーションに携わっている人びとは、こうした責任とどのように向き合えばいいのだろうか。BJT ビジネス日本語能力テストやビジネス日本語に関わる専門家と、この責任についてラウンドテーブルで話し合う。

Scientific Committee: シンポジウム企画委員会

Marcella MARIOTTI (UCF) -- マルチェッラ・マリオッティ (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)

Keiko HORII (Musashino University) -- 堀井恵子(武蔵野大学)

Executive coordinator: 実行委員長

Akemi HAMADA (University of Tübingen) -- 濱田朱美 (チュービンゲン大学)

【パネル1】 平和な世界のための人材育成—企業要求とビジネス日本語教育

伊勢田兼之 (在イタリア日本商工会)

『日系企業が求める人材とビジネス機会についての考察』

細田牧 (イタリア三菱商事)

『企業側から見た日本語人材のニーズ』

八田香里 (漢検、ビジネス日本語能力テスト)

『BJT ビジネス日本語能力テストが測定する能力と BJT が果たす役割』

奥田純子 (ビジネス日本語研究会)

『ビジネス日本語教育・研究のこれまでとこれから』

【パネル2】 ビジネス日本語教育実践の意味—世界各地からの現状報告

ハラルド コンラット (イギリス、シェフィールド大学)

『海外の日本学卒業生における日本への就労準備について』

ウォーカー泉 (シンガポール国立大学)

『シンガポールにおけるビジネス日本語教育の実践と意義』

古崎陽子 (エチオピア、メケレ大学)

『エチオピアにおける日本企業による投資活性化のための架け橋としての日本語教育の可能性』

ジョーンズ佳子 (イギリス、ロンドン大学 SOAS)

『ビジネス日本語コース及びビジネス日本語スピーチコンテストの報告』

高見智子 (アメリカ、ペンシルヴァニア大学)

『米国大学における次世代グローバル人材の育成をめざす教育実践』

日本企業が求める海外人材とは

伊勢田 兼之
在イタリア日本商工会議所

要旨

急速に進む少子高齢化や人手不足など日本を取り巻く環境変化に伴い、成長が期待される海外市場への投資や、海外の人材を活用した人手不足の解消が、今後の日本企業の成長を支えるひとつの鍵と見なされている。これに伴い、今後日本企業が求める海外人材像や能力も急速に変化していくことが推測される。ここでは、筆者の海外留学・駐在の実体験、ならびに在イタリア日本商工会議所会員企業を対象に実施したアンケートをもとに、海外に進出している日本企業がいかなる資質を現地人材に期待するかを検証、日本語教育者ならびに日本語学習者の研究・学習活動の一助に資することを期待する。

【キーワード】 日本語教育 2.0

Keywords: Japanese Language Education 2.0

1 はじめに

本章では、アンケートの母体となった在イタリア日本商工会議所ならびにアンケートの概要について触れる。

1.1 在イタリア日本商工会議所

在イタリア日本商工会議所は、日本とイタリア間の経済・通商及び親善交流の推進、会員相互の交流・協力などを目的としてイタリア・ミラノに 1973 年に設立された。ローマとトリノにそれぞれ支部を持ち、日本企業の普通会員約 140 社、賛助会員約 60 社、合計約 200 社で構成される（2018 年 7 月時点）。

イタリアの主要産業は食品やファッションとのイメージが強いものの、実際には機械などものづくりに強みがあり、イタリアに進出している日本企業の業種も機械分野が 30% と圧倒的に多いことが見て取れる。

尚、2017 年にはヴェネツィア・カ・フォスカリ大学と人材採用に係わる協力協定を結び、現地学生の日本企業への就職支援にも貢献している。

1.2 アンケート概要

今回のアンケートは在イタリア日本商工会議所普通会員約 140 社を対象として 2018 年 6 月に実施し、日本語能力を有する現地人材に、どのような職種、資質、能力などを期待するかを調査した。約 2 週間と短いアンケート期間であったにも拘わらず、対象約 140 社の半数の会員企業より回答があり、日本語能力を有する人材の採用に日本企業が高い関心を持っていることを裏付ける結果となった。

1.3 筆者経歴

筆者は、日本のメガバンクのミラノ支店長を兼務しており、約 50 人強の現地人材を統率している。ミラノ駐在以前は、米国にて大学院留学・駐在、また中東にて 5 年弱駐在。これらの経験を通し、各地の現地人とのコミュニケーションや日本語学習者に対するサポートの重要性を現場で体感している。ここではアンケート結果に加え、筆者の経験を交えながら、日本企業が求める日本語能力を有する人材に関して考察していきたい。

2 日本を取り巻く環境と動向

本章では、アンケート結果の考察に先立ち、少子高齢化やそれに伴う人手不足など日本を取り巻く社会問題が、日本企業の人材ニーズにどのように関わっているかを検証する。

2.1 少子高齢化と人手不足

諸先進諸国と同様、日本は総人口における高齢化率が既に 20% を越えており、約 50 年後の 2065 年には総人口が 1 億人を下回り高齢化率は 38% に達すると予想されている。少子高齢化による深刻な労働力不足、また総人口の減少による国内消費・国内市場の縮小により日本国内の経済成長は頭打ちとなると予想されている。

これらはあくまでも推定ではあるものの、日本の企業はこれらのデータを元に将来に備えた経営戦略の策定を求められている。

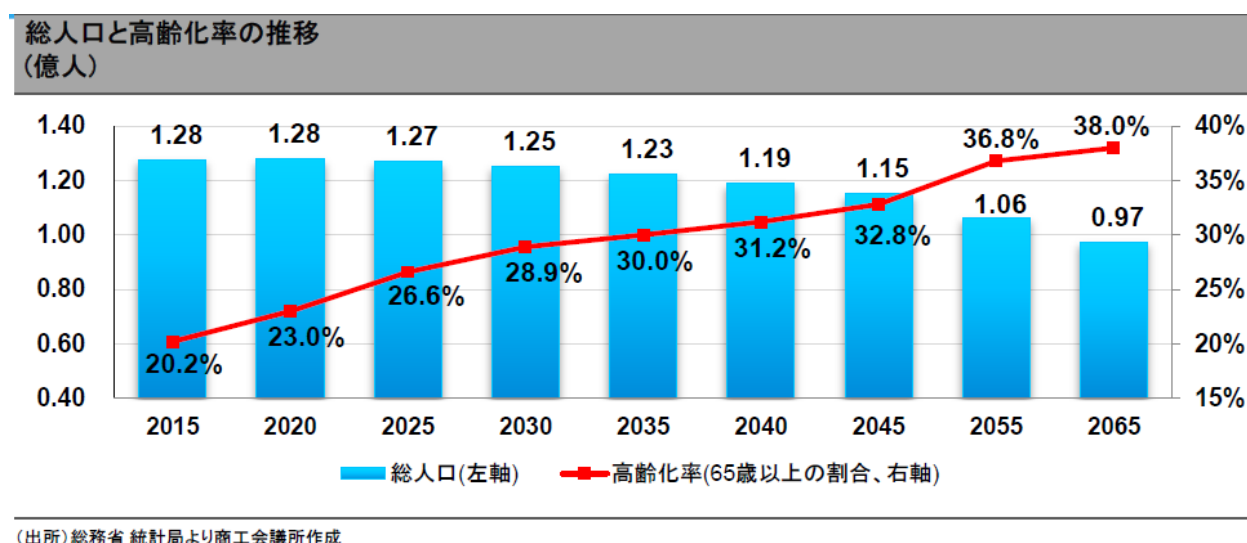


図1 総人口と高齢化率の推移

2.2 日本企業の海外市場への進出

日本国内での市場縮小や経済成長の減速を見越し、日本企業は海外市場への進出を積極的に進めている。日本企業による海外企業の買収案件 M&A の件数は、2008 年発生したリーマン・ショック後一時的な落ち込みがあったのを除き、毎年ほぼ右肩上がり増加傾向にある。

イタリアに限らず海外進出に際し、日本企業は言語のみならず、文化、法制、税制の違いなど高い壁に直面するものの、企業戦略の一環として海外に出て行かなければならない

のが現実である。

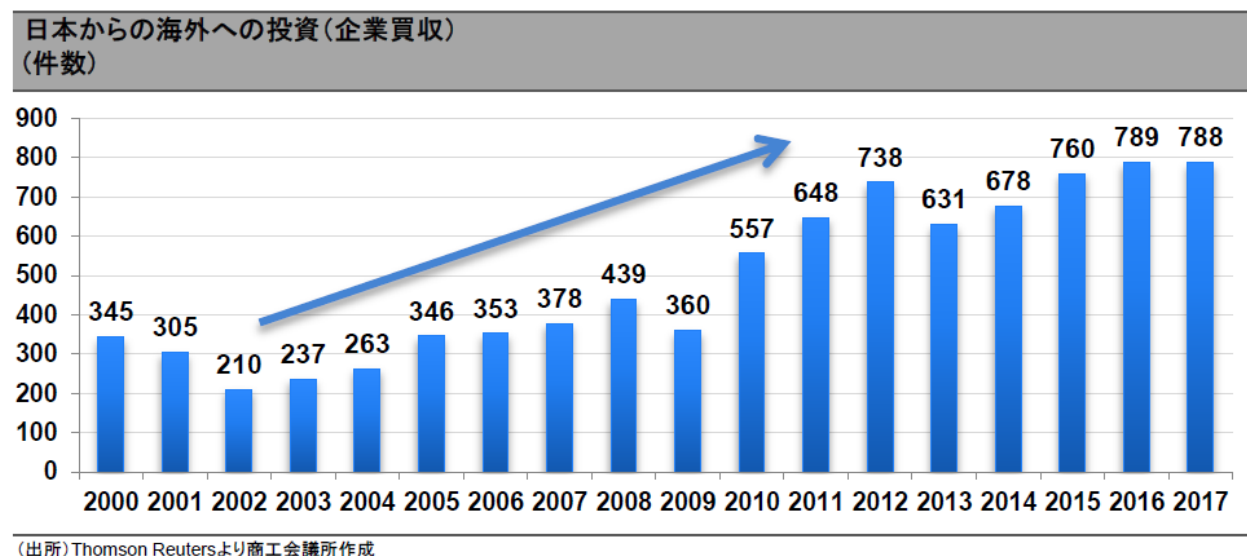


図2 日本から海外への投資（企業買収）

3 アンケートから読み解く採用傾向

成長する市場を求めて加速する日本企業の海外進出と、それに伴う言語や現地規制などの壁を克服するため、現地人材採用の需要、期待は高まっていると考えられる。本章では、かかる状況下、日本企業がいかなる現地人材を求めているのか、期待する資質は何かを、上述の在イタリア日本商工会議所会員企業に対して実施したアンケートをもとに検証する。

3.1 アンケート内容

アンケートは、日本語ならびにイタリア語で設問。設問は (1) 日本語能力を有する人材の採用実績の有無、(2) 商工会議所分科会区分の業種、(3) 採用または採用予定職種、(4) 会員企業のビジネス・ステージ（進出立ち上げ直後、立ち上げ完了・邦人駐在員トップ経営、完全ローカル化）、(5) 日本語能力を有する人材の採用にあたり重視または重視するであろう資質、(6) 経営トップのローカル化の際重視または重視するであろう資質、以上 6 項目に関し、予め提示された選択肢からのプルダウン形式にて実施された。

本稿では、(3) 採用職種または採用予定職種、ならびに (5) 日本語能力を有する人材の採用にあたり重視または重視するであろう資質、以上 2 項目に焦点を当てる。尚、全体のアンケート結果は在イタリア日本商工会議所ホームページ (<https://ccigi.org/ja/2018convegno-internazionale-sulleducazioni-della-lingua-giapponese/>) にて掲載している。

3.2 日本語能力を有する人材の採用

アンケートに協力のあった企業の約半数が、既に日本語能力を有する人材の採用の実績があると回答。一方で採用実績が無い企業は 5 割強あり、イタリアでの今後の採用拡大の余地は十分残されているとかがえる結果となった。

3.3 採用職種

日本語能力を有する人材を過去に採用した実績がある企業では、「事務職」や「管理部門」が採用職種の約7割を占めていた。これは日本企業の内部管理体制が厳しい傾向にあり、本邦本社へのレポートなど日本語でのコミュニケーションが不可欠のため、採用の際に日本語能力が重視されたものと考えられる。一方、「営業職」、「専門技術職」への採用・配属は合計でも2割弱と極めて低く、過去日本語能力を有する人材採用にあたっては、邦人駐在員の補佐的な役割が期待されている傾向があったことが読み取れる。

一方、今後日本語能力を有する人材の採用を検討中、または採用するであろう職種は「事務職」が半減し、「営業職」がほぼ3割、「専門技術職」が2割と配属予定の職種のほぼ5割を占める結果となった。過去採用実績有りの職種との比較では「営業職」と「専門技術職」の増加が非常に顕著な結果となった。

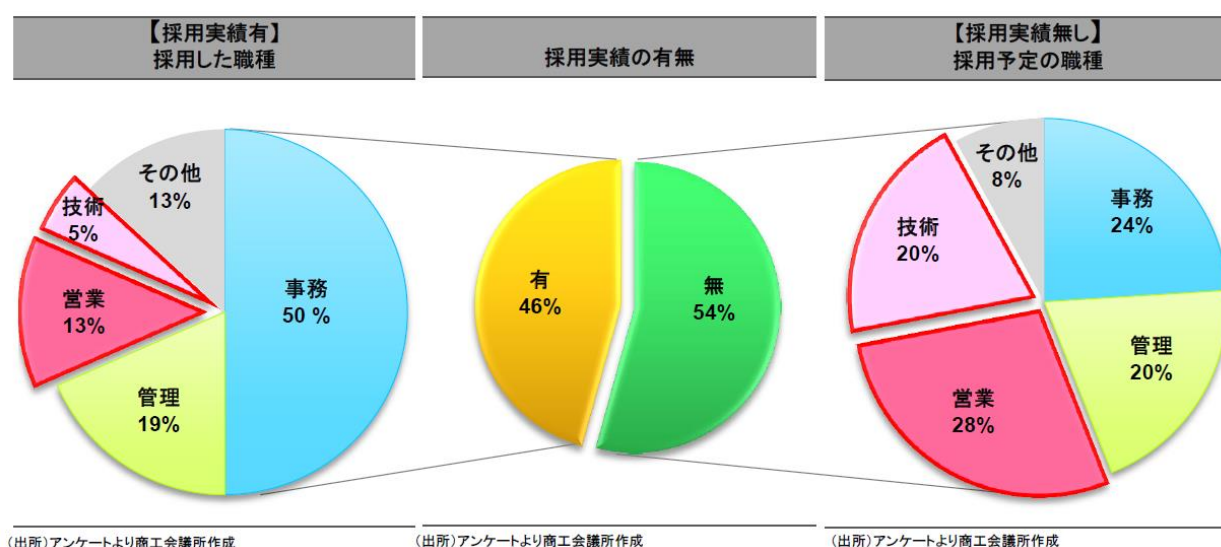


図3 採用職種の推移

3.4 採用資質

日本語能力を有する人材を過去に採用した実績がある企業が、採用の際に重視した資質は、「日本語力」が2割強でトップにあがり、続き「事務能力」2割弱、「協調性」が1割強と上位3位を占める結果となった。一方「英語力」ならびに「日本文化理解度」は1割に及ばず意外な結果となった。この結果からも、従来日本語能力を有する人材採用にあたっては、日本語力且つ事務能力の高い、邦人駐在員の補佐的な役割が期待されていたことが読み取れる。

一方、採用検討中または今後採用するであろう日本語能力を有する人材に求める資質のトップは「専門知識」が2割弱で、採用実績有りの回答結果の2倍以上となり、差が顕著となった。また重視する資質2位では「日本語力」と「英語力」が1.5割と拮抗し、従来あまり重視されていなかった「英語力」が「日本語力」と併せて求められるとの結果となった。

「専門知識」が今後重視する資質のトップにあがった背景は、日本企業が求める現地人材が従来の日本人駐在員の補佐的な役割から、本業のビジネスを支える中核的・実践的な役割に変化してきており、期待される能力水準が高まっているものと考えられる。

また「英語力」重視の背景は、日本企業のグローバル化の進行があると考えられる。過

去に比べ、高いレベルの英語のコミュニケーション力を有する日本人駐在員の増加や、現地代表者のローカル化、また欧州など各地域に統括現地法人が設置され、地域内での共通言語が英語に集約される傾向があることから、「英語力」がビジネス上不可欠になってきていると推察される。

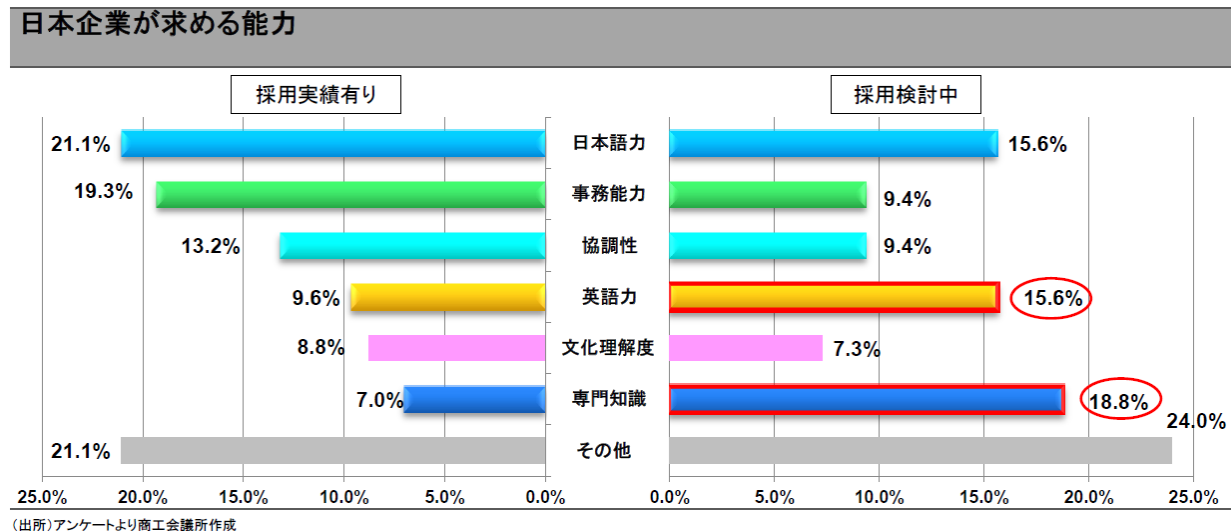


図4 日本企業が求める能力

4 日本企業が求める人材像

前述の通り、少子高齢化とそれに伴う人手不足の進行、また縮小する国内市場から成長の見込まれる海外市場への参入によるグローバル化の進行により、海外人材を取り込む企業ニーズは今後ますます高まることが予想される。また企業は拠点の中核を担える人材を必要としており、海外人材に求める能力水準も高まっているとのアンケート結果を確認した。また前章では、今後は「日本語力」に加え、「英語力」や「専門知識」が求められることを確認した。

私見ではあるが、筆者がイタリアを含め海外でビジネスや経営をするにあたり、現地人材との意思疎通は英語で十分可能であることは事実である。では経営者として「英語力」や「専門知識」の高さのみを現地の人材に期待するかと考えた場合、答えは異なる。経営者としては、言語や現地規制などの問題を共に解決していける「考える力」を持つ人材を是非採用したいと考える。アンケートがプルダウンの選択形式であったため、今後求める資質の回答が「専門知識」に集約されたものの、その回答の多くを「考える力を持つ人材」と読み替えることが可能ではないであろうか。

4. 今後、日本企業が求める人材像

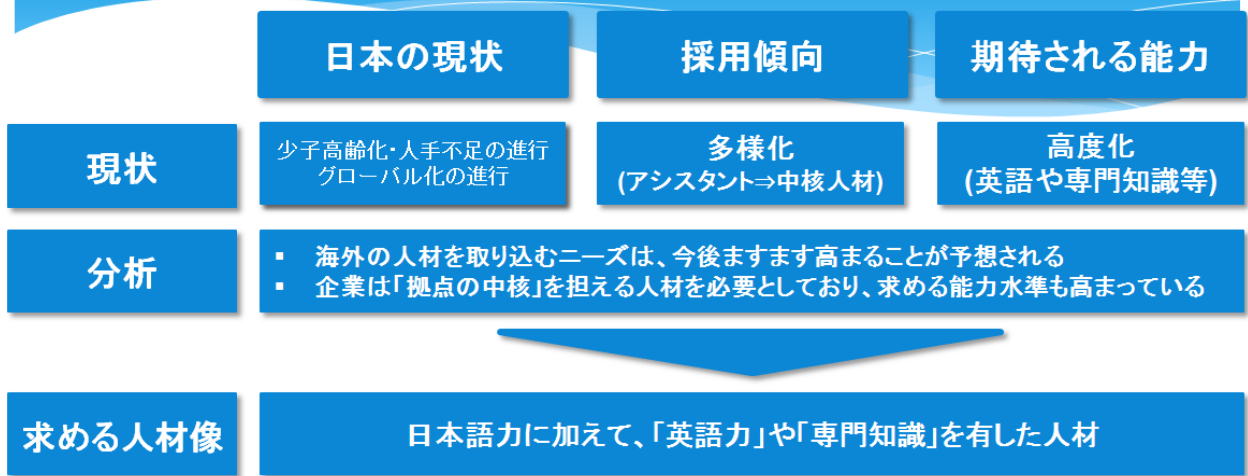


図5 日本企業が求める人材像

5 まとめ 日本語教育 2.0

ご高承の通り 2.0 とは、従来の枠組みを進化させバージョンアップを図ることを指す。日本の国際化、日本企業の海外進出は進んでいるものの、人や物の往来は更に進み、新しいビジネスの機会も益々拡大することが期待され、企業の求める人材像にも変化が生じるものと推察される。この変化に伴い、日本語教育も従来のシステムから脱却し進化していくことが必要ではないだろうか。その進化は教育機関のみならず、日本語学習者への技能研修の機会の提供など企業側の協力、そして行政の様々な支援など、関連各位の協力が不可欠ではないかと考える。

日本語教育 2.0。時代の要請にかなった日本語教育システムの進化が求められている。

企業が求める日本語人材のニーズについて

細田 牧
イタリア三菱商事

要旨

日本人の生涯年収は約3億円と言われるが、企業にとって社員を一人採用するという事は3億円の事業投資を決めているに等しく、自然と求められる基準も高くなる。これは日本語人材に対しても同様であり、企業側は単に言語が分かるというだけでは無く、基本的なインテリジェンスの高さ、日本文化に対する深い理解、それと同じくらい自国の文化に対する深い理解をもった人材を求めている。採用の際にもう一つ大きな基準となるのは、採用される側がその企業の理念を正しく理解、共感しているかという点、会社毎に違う企業理念を正しく理解する事は採用される側にとっても非常に大切である。今回のテーマは平和との対話であるが、企業はどのようなビジネスを行い、どのようなビジネスを行わないかを企業理念に照らし日々判断しながら事業を進めておりその過程において企業は平和・環境との対話を継続的に行っている。

【キーワード】 企業が求める人材、企業理念、企業と平和・環境との対話

Keywords: Competence required for Japanese Language speakers, Corporate Philosophy, Dialogue with Peace and environment

1 企業が求める日本語人材

企業が求める人材

日本人の平均生涯年収：2億8千万円＊

＊独立行政法人労働政策研究・研修機構
『ユースフル労働統計-労働統計加工作業帳
2013』より

従業員一人の採用→会社にとって2億8千万円の投資行為と同じ。
(海外においても正社員採用の場合は同じ)

従い日本語堪能者を正社員として採用に採用する際にも高い基準が求めら得る。

1. インテリジェンス (前提条件)
2. 日本語能力 (前提条件)
3. 日本文化に関する深い理解
4. 自国の文化に関する深い理解
5. その他特殊技能等

図1 企業が求める人材

日本人の生涯年収は約3億円と言われています。これが何を意味するかというと、人を一人採用すると言う事は、会社として(永い年月を通してになりますが)その人に約3億円のお金を払う事をコミットする事を意味します。つまり、人一人採用する事は3億円の事業投資をしているに等しい訳です。従って事業投資の判断に高い基準が求められるように日本語堪能な方の採用をするにも非常に高い基準が求められます。

私の経験では実際に求められる能力は以下の四つになります。一つは採用の前提条件となるインテリジェンスの高さ、二つめはこれも採用の前提条件となる日本語能力の高さ、三つめは語学を超えて日本の文化そのものへの深い理解、そして四つめは、これは持論ですが自国に対する深い理解だと考えています。又、最近ではこれに加える五つめの能力として、経理知識、他言語(主として英語)、その他専門知識等の高さも採用の基準になっている傾向にあります。

上述の1, 2についての説明は省き3, 4について説明させていただきます。まず、3の日本文化に関する深い理解ですが、一般的に日本人は共通な事、お互いに分かっていることは言葉に出さない傾向にあります。この言葉に出さない部分は、考え方であったり、感じ方であったり、表情であったり、習慣であったり、不文律であったりするのですが、これらは永い間気候、言語、歴史等を共有してきた為であり、それらを含めて文化ということになるのかもしれませんが。この部分は生活をする上でも仕事をする上でも、いちいち説明がされない共通な価値観になっていますので、日本語で仕事をする方にはこの言葉に出さない部分をきちんと理解する事が日本人を理解する作業には非常に大切になります。したがって指導者の方には文法、書き方、読み方に加えて、この日本人が言葉に出さない部分の根底にある日本的な考え文化を是非教えて頂きたいと思っています。

次に4についてですが、これは主に生徒の方をお願いしたいのですが、日本語を学ぶのと同じくらい、自分の国の文化に関する理解を深めるよう努力をされる事が大切だと思います。これは持論ですが、自分の国の文化が深く理解出来ていない人は、他の国の文化を理解する事が困難だと思っています。一旦日本の企業で働き始めると、あなた自身が他の方に自分の国を理解して貰う窓口になります。日本人の同僚から自分の国の考え方や習慣に関して多くの質問を受けるでしょう。そんな日に備えて自分の国の文化の理解を深める事をお勧めします。日本の文化を深める事が自国の文化の理解を深めるという好循環が生まれてくれば、それは仕事や生活において異文化間における様々な問題解決への一助となるとと思っています。

さて話は少し変わりますが、現在、三菱商事では全世界で多くの日本語が堪能な外国の方が厳しい試験を通過して働いています。彼らの日本語を勉強した経験より色々とコメントを頂きました。良い機会ですので以下の通り紹介させていただきますので、今後のご指導の、また勉強の参考にして頂ければと思います。

弊社勤務の日本語堪能者のコメント

- 大学で勉強した事を仕事に活かせていて達成感を感じる。
- 教材が古く実際に使われている日本語とは違うケースが多くあった。
- 古典に興味があり一生懸命勉強したが殆ど役に立っていない・・・。
- 文法のみならず、日本の文化、日本の習慣を勉強する授業を増やした方が良い。
- 敬語、尊敬語、丁寧語の勉強を通じて日本人の考え方、距離感等が良く理解出来るようになった。
- 書道の時間、実際には役に立っていないが日本文化を理解する良い機会だった。
- 日常に使われる日本語とビジネスで使われる日本語が大きく違って驚いた。
- ビジネス日本語の授業をもっと取り入れた方が良いと思う。
- ネイティブスピーカー(日本人)との会話の機会を増やすべき。
- 経済・金融・政治に関する教材を多く使う方が良い。

図2 弊社勤務の日本語堪能者のコメント

2 企業が求める人材(深掘り)

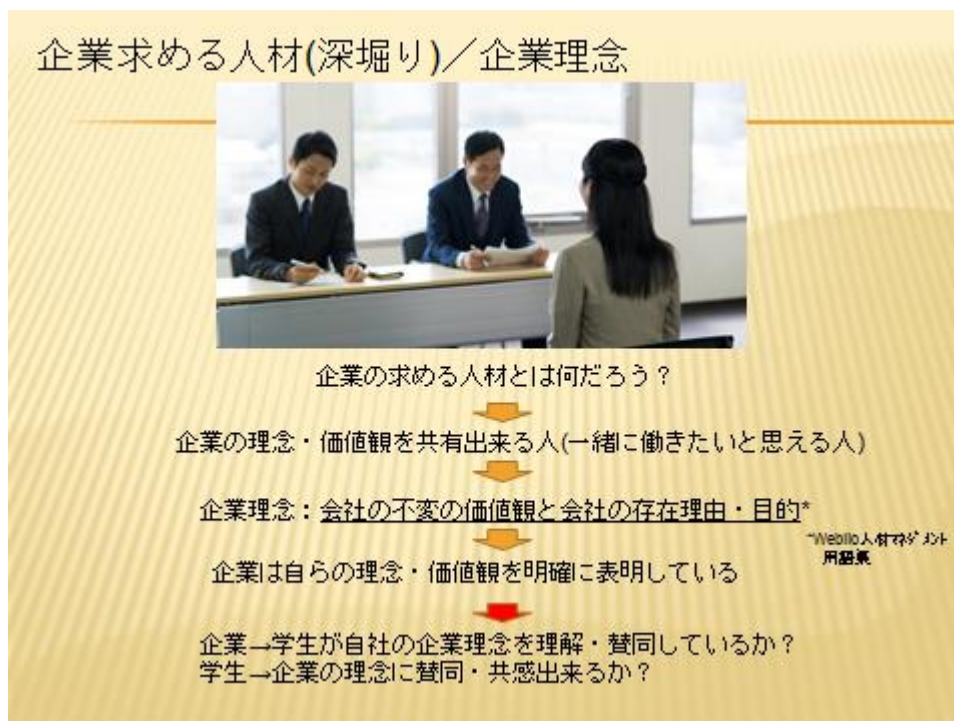


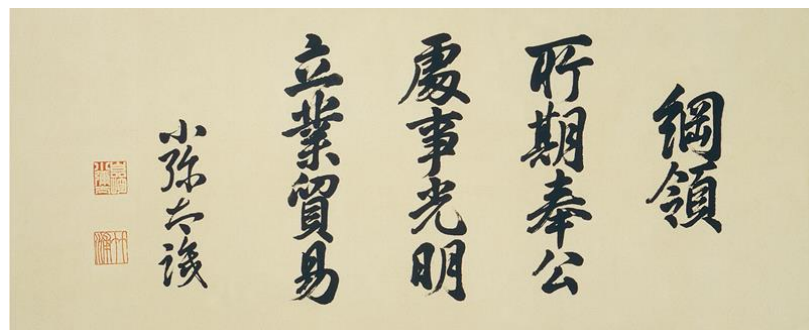
図3 企業が求める人材（深掘り） / 企業理念

さて今までは企業の求める一般的な日本語人材のニーズに関して説明させて頂きましたが、ここではこの点を深掘りし、それと関連する企業理念・価値のお話をさせて頂きます。

私は日本で勤務していた時に何度か会社の入社試験の最終面接官をさせて頂く機会に恵まれました。その面接の過程においていつも自問していたのは「自分は最終的に何を基準に、多くの優秀な人材から合格する人を選んでいるのであろうか」という点でした。そしてその際に自分なりにたどり着いた答えが「その学生さんと自分の会社の企業理念・企業価値を共有出来ているか？その上で明日から一緒に働きたいと思えるか？」という点が自分の中で基準になっているというものでした。つまり一緒に明日から働きたいと思わせてくれる学生さんは、自分の会社の価値観、理念を良く理解して頂いていたというのが実感です。

ではその企業理念とは何でしょう、ものの本によると企業理念とは「会社の不変の価値観と会社の存在理由・目的」という事を言います。これだけ読むと何となく分かり難い印象を受けますが、実は世の中の多くの会社は企業理念・企業価値を明確に表明しています。従って企業にとってみると学生が明確に表明している自社の企業理念を理解・賛同してくれているか？というのが採用に際し非常に大切な点であり、一方学生にとってみてもその企業の理念に賛同・共感出来るか？というのが非常に重要なポイントだと思われます。

因みに私の会社、三菱商事の企業理念は三綱領という三つの綱領に集約されておりその意味は以下の通りです。



三菱商事HPより抜粋
<https://www.mitsubishicorp.com/jp/ja/about/philosophy/>
閲覧日 2019年1月7日

図4 三菱商事の企業理念 = 三綱領

初期奉公：事業を通じ、物心共に豊かな社会の実現に努力すると同時に、かけがえのない地球環境の維持にも貢献する。

諸事公明：公明正大で品格のある行動を旨とし、活動の公開性、透明性を堅持する

立業貿易：全世界的、宇宙的視野に立脚した事業展開を図る。

私は会社に入って 30 年位になりますが、常に何かに迷った時にはこの三綱領を思い出し、自分の考えを三綱領に照らし、新しい事業をやるべきか、どのような結論を出すべきかを考えており、日々の業務を通じ会社の企業理念を理解、賛同出来るかというのはやはり非常に大切だと感じています。弊社には色々な社員がいますが共通となっている価値観は三綱領であり、それが会社を形作っているということです。従い学生にとっても、企業にとってもこの部分の価値観にお互いに共感出来るかというのが大切になります。

企業の価値観を知るというのは、その企業を良く理解するためのすごく良いヒントになると思いますので、ここから先は皆様と一緒に幾つかの会社の企業理念を見てみたいと思います。先程多くの企業は会社の理念を明確に表現しているとお伝えしましたが、その具体例を見てみましょう。

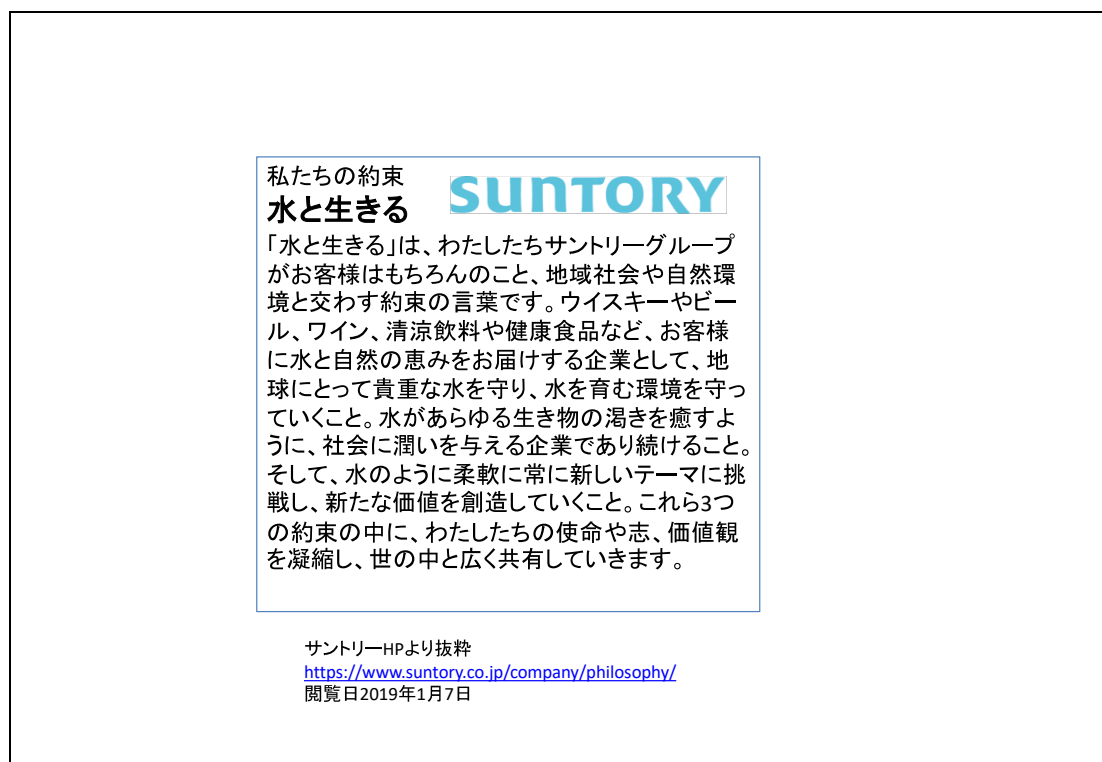


図 5 企業理念の例 1: SUNTORY

まずはこちらの会社。「私たちの約束、水と生きる、とあり地球にとって貴重な水を守り、水を育む環境を守っていくこと。水があらゆる生き物の渇きを癒すように、社会に潤いを与える企業であり続けること。そして、水のように柔軟に常に新しいテーマに挑戦し、新たな価値を創造していくこと」という企業理念が語られています。この会社は SUNTORY さんです。非常にシンプルですが会社が何を大切に、どのような価値観を持っているかが良く書かれています。

次の会社は VALUE FROM INNOVATION を会社のスローガンとして掲げています。この会社の理念には「人々の心が躍る革新的な「技術」「製品」「サービス」を生み出し続け、明日のビジネスは生活の可能性を広げる力になる」とあります。

この会社は富士フイルムさんです。富士フイルムはデジタル化によりフイルムの販売が激減したときに、革新的な技術によりその窮地を乗り切っており、その考え方が良く現れた企業理念です。



図6 富士フイルム コーポレートスローガン

次の会社は「顧客製優先主義」を掲げています。この会社は、ドンキホーテさんです。
これも分かりやすくシンプルに会社の企業理念が良く現れています。

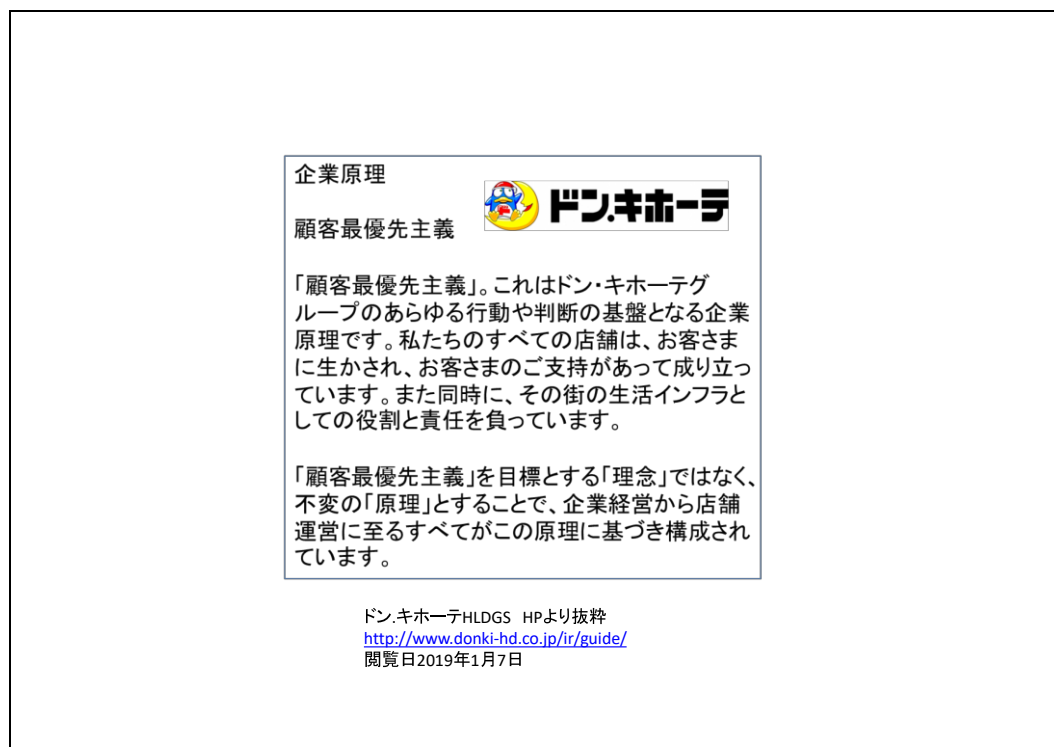


図7 企業理念の例3: ドン・キホーテ

次の会社は常に信頼される事を企業の理念の真ん中に置いています。この会社は三菱 UFJ

ファイナンシャル・グループさんであり、いかに信頼というものを大切にしているかが現れています。



図8 例4: 三菱UFJ ファイナンシャル・グループの経営ビジョン

このように発表されている企業理念等は単純な文、短い文ではありますが、その企業が本当に大切にしている事、存在価値をきちんと表現しています。皆様も今後、色々な会社がどのような事を大切にしている企業なのか、どのような価値観を持っている会社なのか、そしてそのような企業はどのような人材を求めているのかという事を考える際に会社の企業理念を参考にされるのが良いと思います。

3 企業の平和・環境との対話

さて最後になりますが、今回の大会、セッションのテーマでもある「平和への対話」という点を企業とのかかわりの中で見てみたいと思います。

企業は営利を目的として継続的に生産・販売・サービス等の経済活動を営む組織とありますが、お金が儲かるのであれば平和や環境といった事への配慮無しに活動を行うかという、答はNOです。では何を基準に企業は活動を行っているか、それは今まで説明してきた企業理念が基準となります。

下の図をご覧ください。企業は新たなプロジェクト、事業投資、商売をするかしないかの判断をする際、必ず自らの企業理念・価値に基づき判断をします。その過程の中であるプロジェクトは実行が決定され、ある事業投資や、商売は環境や、平和への懸念、配慮から中止される事もあります。従い、企業は自ら定めた企業理念を通じて、常に環境・平和との対話を行っているとも言えます。

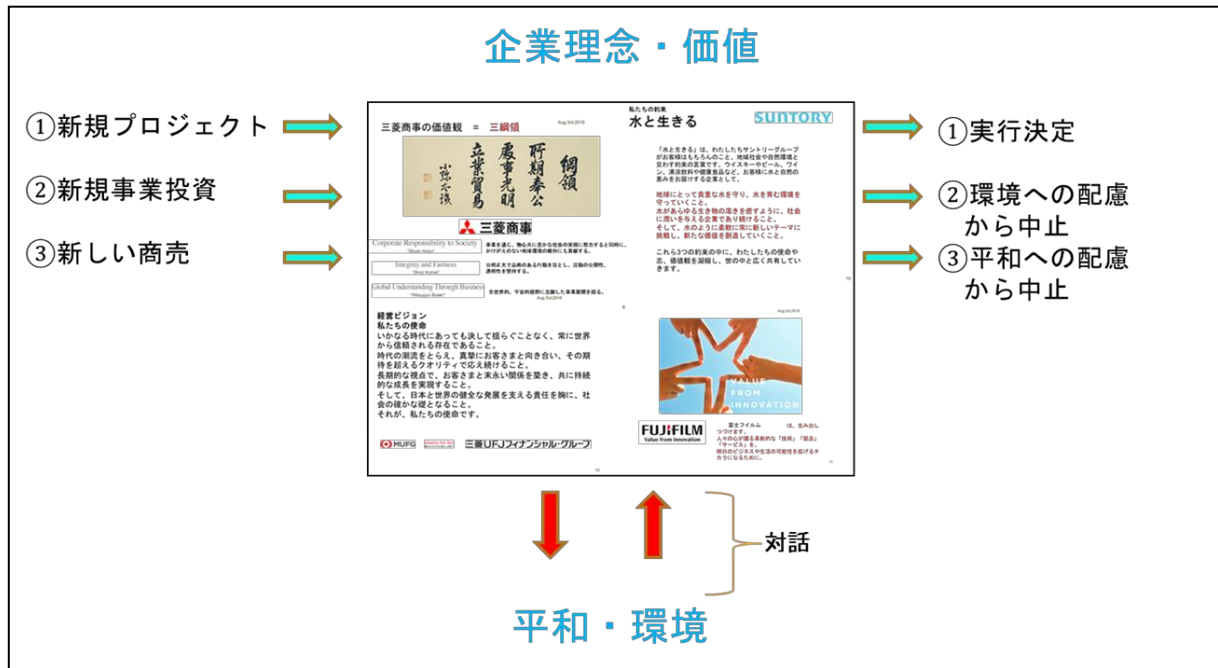


図9 企業理念・価値

又、その企業に勤める従業員も企業理念を共有し決断の過程に加わる事で同じく平和・環境との対話を継続的に行っていると理解しております。短くはありましたが、企業の観点からみた 平和・環境との対話という事に触れさせて頂きました。

BJT ビジネス日本語能力テストが測定する能力と果たす役割

常任理事 八田 香里
公益財団法人 日本漢字能力検定協会

要旨

まず、BJT ビジネス日本語能力テスト（以下「BJT」）の開発の背景を述べる。次に、ビジネス日本語能力をどのように定義づけているかに触れたうえで、BJT が測ろうとしている能力について、例を挙げながら詳しく説明する。さらに、実際の問題を2つ取り上げてBJT の特長を解説する。最後に、BJT が産業界・教育界において果たす役割について述べる。

【キーワード】 ビジネス日本語、ビジネス日本語能力、ビジネスコミュニケーション、テスト、ビジネス日本語能力テスト

Keywords: Business Japanese, Business Japanese proficiency, Business communication, test, BJT (Business Japanese Proficiency Test)

1 はじめに

ビジネス日本語能力テスト（以下「BJT」）は、公益財団法人日本漢字能力検定協会（以下「当協会」）が主催している。当協会では、社会生活に必要な日本語・漢字の能力を高め、広く日本語・漢字に対する尊重の念と認識を高めるために、「普及啓発・支援活動」、「調査・研究活動」、「日本語能力育成活動」を本邦および海外において行っている。我が国における生涯学習の振興を通じて、日本文化の発展に寄与することを理念に掲げ、活動しているのである。¹

この日本語能力育成活動では、検定ならびにテストの実施と教材の企画・制作などを行っている。検定としては、略称「漢検」で知られる「日本漢字能力検定」、他者とのコミュニケーションを円滑に行える能力を鍛えるための「文章読解・作成能力検定（文章検）」、そして、テストとしては今回取り上げる「BJT」を実施している。

2 BJT ビジネス日本語能力テスト開発の背景

BJT は1996年、日本貿易振興会（ジェトロ）によって開始された。ジェトロは、外国人ビジネス関係者に対し、日本の市場や商習慣に関する情報提供や、ビジネス日本語の学習支援などを行っていた。こうしたジェトロに対し、ビジネス日本語を学習している多くの外国人の方や企業関係者から、実用的なビジネス日本語能力を測る公的なテストを開発してほしいとの強い要望が多く寄せられていた。そのような声に応えるため、テストの開発研究に着手し、試行テストによる検証を経て、1996年にBJT が産声を上げた。

テスト開始当初のBJT の目的は、企業の国際化支援、外国人ビジネスマンの日本語学習

支援だった。しかしながら、少子高齢化、企業のグローバル化を背景として 2003 年に目的を外国人材の活用支援と再定義した。同時にテストの採点を 1 問ずつに○×を付与する素点積み上げ方式から、アメリカやヨーロッパの多くの国で普及している項目応答理論 (IRT) によるスコア方式を採用することとなった。²

2006 年 11 月行政改革の一環として民営化の流れができ、2007 年に BJT 事業移管に関する説明会が実施され当協会も参加した。その後、入札の申請を行い、2008 年に BJT の事業譲渡契約を締結するに至り、2009 年度から当協会が実施することになった。

3 BJT ビジネス日本語能力テストで測定する能力

3.1 ビジネス日本語能力とは

BJT におけるビジネス日本語能力は、**ビジネスに必要な日本語のコミュニケーション能力と定義している**。これは、「**言語的・非言語的な情報を認識して、その情報の意味を読み取り、ビジネス活動上の課題に対して場面・状況を踏まえて適切に行動することができる能力**」だとも言える。当協会では、日本のビジネスに関する専門的な知識を必須だとするのではなく、反対にそういう知識はなくてもよいと考えている。つまり、自らが知らない専門的知識に出あったり、自らが知っている専門的知識と異なる知識に出あったりしても、それについて、日本語を使って説明したり、質問で解決したりすることができる力があればよいとしている。

この問題は、何も海外の人だけの話ではなく我々日本語母語話者においても同様である。知らないことに出あったら周囲の人とのコミュニケーションを通じて情報を集め、判断・行動し、協力的・建設的に解決している。このようなビジネス活動において異文化の相手と日本語を使ってコミュニケーションする技能を BJT では測ろうとしている。

3.2 BJT で測定する能力

ビジネスに必要な日本語コミュニケーション能力を測定するのが BJT の基本的な考え方である。その考え方を実際のビジネスシーンに当てはめて、求められる能力について整理しなおすと、次のようにまとめることができる。

- (1) ビジネス場面における日本語によるコミュニケーション能力
- (2) 自分が持つビジネス知識やビジネス戦略を発揮するための言語行動能力
- (3) 日本のビジネスや商習慣に対し、日本語を使って適切に行動する異文化調整能力

この 3 点の能力の測定を行うためには、いくつかの視点からの測定が必要だと考えられる。

現実のビジネスシーンとして、単純な上司と部下のやりとりを例に挙げる (図 1)。



図1 上司と部下のやりとり

部長「例の仕事、もうできたの？」

部下「申し訳ございません。すぐにとりかかります。」

わずかこれだけの会話ではあるものの、部下が返事するまでの間には、実際には細かな能力が複数働いている。理解することだけを取り上げても、「例の仕事、もうできたの？」という部長の問いかけに対して部下の頭の中では、言葉通りに「例の仕事は終わったのか？」という質問だと理解する能力が働いている。そして「例の」が何を指しているのかを推測し、質問形式の発言の裏にある意図を正しく理解する能力も働いている。これ以外にも、部下は自らが置かれている場面を把握したり、その場面に応じた適切な対応方法を選択したり、その場に相応しい表現をしたりする。そのような様々な能力が働いて上司との会話＝コミュニケーションが成立しているのである。

このような現実を踏まえると、(1) (2) (3)に挙げた能力それぞれに単純に対応する1種類ずつのテスト問題では正確な能力は測れないと考え、3つの能力をより細かな能力に分解して測定することにした。つまり、BJTでは次に掲げる7つの力を出題内容に織り込んで測ろうとしている。

- 1 場面・状況を認識する力
- 2 情報の意味・意図を読み取る力（受容）
- 3 課題に合った対応力（表現・行動）
- 4 ビジネス文書にかかわる処理能力
- 5 言語の基礎力（語彙・文法、敬語・待遇表現）
- 6 未知の語句に対する処理能力
- 7 日本的商習慣への異文化調整能力

1 は、ビジネスシーンそのものを認識できる能力である。ビジネスシーンには、常に目的があり、その目的達成のために活動が行われている。従って、どのような目的の場面・状況であるかを認識することがコミュニケーションの基本にある。

2 は、情報を読み取る力である。情報の意味の理解だけでなく、発言の意図、文書の趣旨など、情報の送り手がどのようなねらいをもって情報を発信しているのかをも含めて読み

取る力である。

3 は、2 で読み取った課題に対応する力である。自分がすべき課題に対して言語表現や行動による対応を用いて適切に対処できるかという力のことである。

4 は、視覚情報についての処理能力である。ビジネスでは、図表やグラフ、文章などさまざまな視覚データが扱われる。視覚情報を正しく認識・把握する、日本流の習慣による表現法なども含めて的確に情報を処理する能力のことを指している。

5 は、いわゆる言語能力である。特に、語彙・文法、敬語・待遇表現の能力を取り上げている。

6 は、ビジネスシーンで知らない語句に出あったときに適切に対処できるかという能力である。独特の語句が使われたときに全体の場面・状況や文脈を分析し、その中で未知の語句の意味を推測する能力である。

7 は、外国の人にとって、自分とは異なる習慣や文化に対応できる能力である。

上司と部下のやりとり（図 1）に、上記の力の説明を加えて紹介すると図 2 のようになる。単純なコミュニケーションの中にも様々な力が総合的に発揮されて成立していることが確認できる。

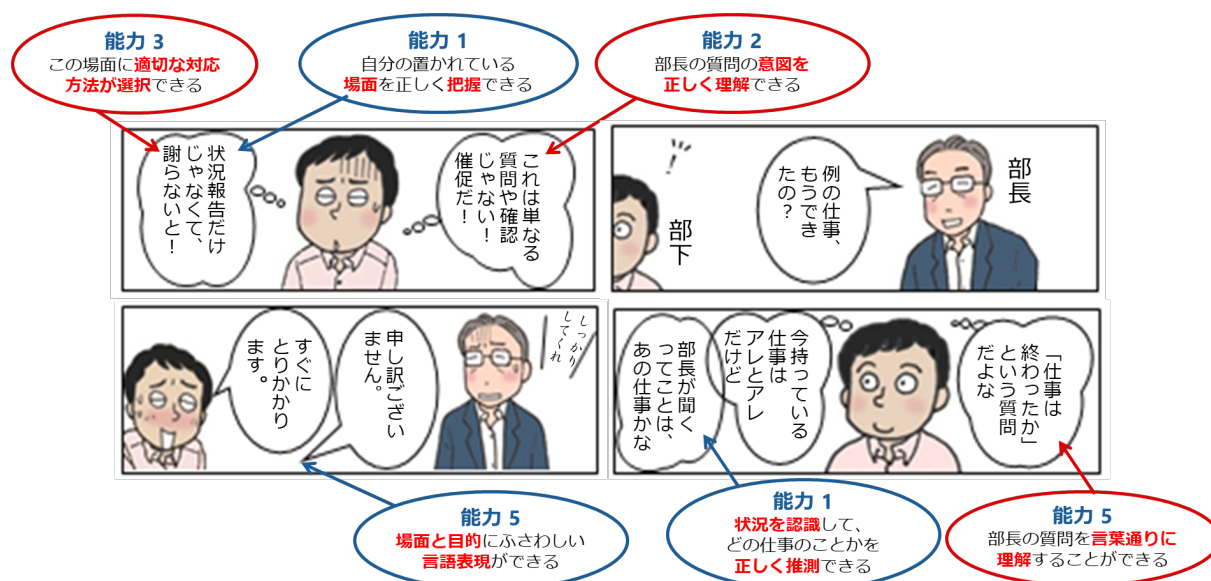


図 2 上司と部下のやりとり

3.3 「日本語能力」と「ビジネス日本語能力」

次のグラフ（図 3）は、2011 年から 2017 年までの 7 年間に BJT を受験した人のうち、受験時点で日本語能力試験 N1 または N2 を取得していた人の BJT スコア分布である。

BJTスコアと日本語能力試験N 1 ・ N 2 の関係

(2011～2017年度)

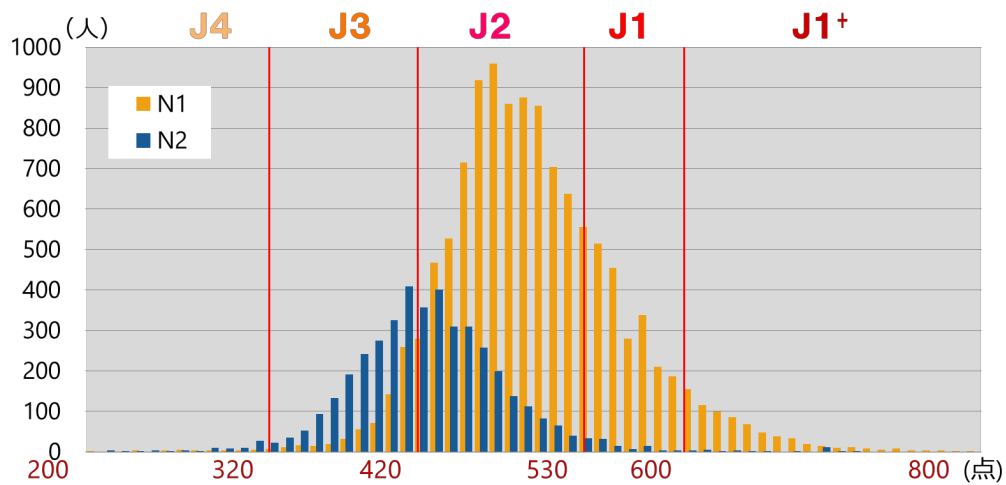


図3

得点が高くなる方向に2つの山がN2、N1の順でできているが、裾野のBJTスコアは400点以上の差が確認できる。

外国人人材を採用している企業担当者から、「ペーパーテストでは日本語能力が高い人材なのに実践ではそれほどでもないと感じるケースがある」と聞くことが少なくない。これは、「日本語能力」と「ビジネス日本語能力」が完全には一致しないことの表れではないだろうか。ビジネスにおける実践的なコミュニケーションは細かな能力の複合体であるがゆえに、BJTが測ろうとしている7つの力を鍛えることが、ビジネス現場で活躍する人材には求められると考えられる。

3.4 BJTの問題について

BJTの問題構成は、次の表1で示すとおり3つのパートによって構成されている。「第1部：聴解テスト」「第2部：聴読解テスト」「第3部：読解テスト」である。それぞれのパートはさらに3つずつのセクションに分けられている。問題は全部で80問あり、テストの時間は約105分(目安)である。問題は80問すべてが4つの選択肢から最もよいものを1つ選ぶ方式である。

なお、2017年度からコンピュータを通して受験するCBT方式にて実施している。³

パート	セクション	問題数	時間
第一部 聴解テスト	場面把握問題	5	約45分
	発言聴解問題	10	
	総合聴解問題	10	
第二部 聴読解テスト	状況把握問題	5	約30分
	資料聴読解問題	10	
	総合聴読解問題	10	
第三部 読解テスト	語彙・文法問題	10	30分
	表現読解問題	10	
	総合読解問題	10	
合計		80	約105分

表 1 BJT の問題構成

実際に BJT の問題を 2 つ取り上げてその特長を説明する。

3.4.1 聴解問題



図 4 聴解問題

Q. 取引先で、自分の会社の製品を買ってもらうために説明をしています。説明の最後に、何と言いますか。

- 【1】必ず購入なさってください。
- 【2】きっと購入をお約束させていただきます。
- 【3】ぜひともご検討をお願いいたします。
- 【4】絶対に検討させていただきます。

この問題は、聴解問題のセクション 2「発言聴解問題」である。本問は、画面に写真が提示され、それに音声による状況の説明が加えられる。そのシーンでどのような話し方をするのがふさわしいかという音声の設問に対して、音声による 4 つの選択肢の中から正解を選ぶ形式である。

取引先に製品を売り込む説明をしたあと、最後にどのようなセリフを言うのがよいかと

いう問題である。

製品を売り込むということは、相手にぜひ購入してくださいとお願いすることである。そのとき、買ってくれと強く言い過ぎると、相手に買うことを強要するような印象を与える。そのため、相手に不愉快な思いをさせて逆効果になる。そこで、相手の立場を尊重しつつ購入を勧めるのがよい。

【1】「必ずご購入なさってください」は直接的な表現であり、相手からすると、命じられている形で購入を強要されることになるので不適切である。その点、【3】「ぜひともご検討をお願いいたします」は、「買ってくれ」と直接的な表現をせず、「検討してくれ」と柔らかく表現している。その上で、こちらの熱意を示すために「ぜひとも」という語を添えている。これが正解である。

残りの【2】「きっと購入をお約束させていただきます」と【4】「絶対に検討させていただきます」は、製品を買う立場である相手側のセリフなので不正解である。

この問題では、場面を認識する力、課題に合った対応力、異文化調整能力、言語の基礎力が問われている。

3.4.2 聴読解問題



図5 聴読解問題

Q. 何について話していますか。

男： うん、なかなかだね。

これならアピール効果十分だね。

女： そうですね。サイズもちょうどいいですね。

男： 新製品の特長も分かりやすいし、色もきれいだ。

女： はい。じゃ、これで印刷に出しましょう。

【1】新製品の企画 【2】新製品の宣伝 【3】新製品の開発 【4】新製品の製造

この問題は、聴読解問題のセクション1「状況把握問題」である。本問は、画面に写真が提示され、音声による状況説明と設問が流れる。そのあと、会話の内容を聴き取って、設問（多くは話題の特定）に対する解答を判断する。解答は、文字による4つの選択肢の中から正解を選ぶ形式である。

写真を見ると、男の人と女の人が、互いにリーフレットのような書類を見ながら話して

いる。女の人は、書類を筆記用具で指し示している。このことから、書類にかかわる話題だと推測できる。

2 人の最初の会話では、「アピール効果十分」「サイズもいい」ということが述べられている。ここから、その書類が何かをアピールするのに効果的で、その大きさもいいと言っていると解釈できる。次に「新製品の特長もわかりやすいし、色もきれいだ」と述べていることから、その書類が新製品の特長を示しているものだとわかる。要するに、2 人は新製品の特長を記した書類を見てほめていると考えられる。最後に「これで印刷に出そう」と述べているので、2 人は、新製品の特長を述べた書類がそれでいいかどうか、どこか修正する必要があるかを話し合っていたと考えられる。

選択肢は、いずれも「新製品の」と始まり「企画」「宣伝」「開発」「製造」と続く。問題を解くにあたっては、「企画」「宣伝」「開発」「製造」が、それぞれ「新製品の特長を述べた書類の検討」という行為と結びつくかどうかを判定することになる。すると、「宣伝」は当てはまるが、それ以外は当てはまらない。よって、正解は【2】「新製品の宣伝」となる。

この問題は、場面を認識する力、意図を読み取る力、言語の基礎力が問われている。

4 BJT ビジネス日本語能力テストが産業界・教育界において果たす役割

ビジネス日本語という言葉から、「限定された場面で用いる特殊な日本語」をイメージされるかもしれない。また、外国人を採用する企業では「人柄がよくて、多少日本語が話せたら十分だよ」という考えも少なくないだろう。しかしながら、実際に職場でコミュニケーションを取る際には、図2で示した上司と部下の会話のように、会話の背景で様々な能力を働かせる必要がある。そういった力が不足しているだけなのに、「やる気がない」といったモチベーションの問題や「我が強くて周囲に溶け込めない」といった性格の問題と捉えてしまっているケースもあるように聞いている。能力は学習によって補うことが可能であり、BJTはその方法を示すテストだと考えている。

当協会では、「BJT ビジネス日本語能力テスト」が産業界・教育界において果たす役割を次のように考えている。教育機関においては、学習や指導の目標であり、企業においては日本語を使って働ける人材の能力指標だというものである。いわば、産業界・教育界における共通の尺度（ものさし）、有用なものさしとして存在することが BJT の使命だと認識している。

BJT 受験に向けた学習を通じて、日本のビジネス社会で必要とされる考え方や行動の発想と、それらを実践する現実的な技術を理解できるようにしている。BJT を通じて日本のビジネスコミュニケーションやビジネス社会のことを理解してくださる人が増えれば、国際的な相互理解も深まる。国際的なコミュニケーションの円滑化に資する BJT 事業を推進していくことが、平和な世界への第一歩になると信じて、より一層の普及活動に邁進していきたい。

¹ 公益財団法人 日本漢字能力検定協会ホームページ

<https://www.kanken.or.jp/outline/>

² 項目応答理論 (IRT : Item Response Theory)。BJT の結果は「合格/不合格」ではなく、0~800 点のスコア形式で表される。問題 1 問ごとに決まった配点があるわけではなく、正解や不正解の

数によって、ある一定の得点が加点されたり減点されたりということはない。問題に対して正解だったか不正解だったかを判定し、IRT（項目応答理論）に基づいた統計処理により統計学の視点から算出した数値を 0～800 点の尺度に換算して、それを BJT のスコアとしている。

この採点方式は、受験者によって受験時期などの条件が異なっていたとしても、同程度の能力を持つ人が受験すれば、結果としてほぼ同じスコアが算出されるという特長がある。

³ CBT: Computer Based Testing の略。CBT 方式とは、指定のテストセンターでコンピュータを使って解答する仕組みである。受験者は、一人ずつ用意されたブースで、コンピュータの画面に表示される問題とヘッドホンに流れる音声をもとに、画面上で解答する。

<https://www.kanken.or.jp/BJT/about/cbt.html>

<参考文献>

公益財団法人日本漢字能力検定協会 (2017) 『BJT ビジネス日本語能力テスト 公式模擬テスト&ガイド』 日公益財団法人本漢字能力検定協会.

公益財団法人日本漢字能力検定協会 (2017) 『マンガで体験！につぼんのカイシャ』 公益財団法人日本漢字能力検定協会.

ベネチア2018年日本語教育国際研究大会

Panel 1

平和な世界のための人材育成

ー企業要求とビジネス日本語教育ー

ビジネス日本語教育・研究のこれまでとこれから Business Japanese Education and Research Trends

ビジネス日本語研究会 代表幹事 奥田純子(コミュニケーション学院)

Society for Business Japanese Research

OKUDA Junko (Communicative Institute)

発題の内容

1. ビジネス日本語教育・研究のこれまで ―時代背景を踏まえて

第1期(1970年代～1980年代)

第2期(1990年代～2000年代)

第3期(2010年代～現在)

2. ビジネス日本語教育・研究のこれから ―BJのこれまでの踏まえて パネル1の目的:

「理解・平和」へと導ける人材を育成するビジネス日本語教育の
役割を考える

ビジネス日本語教育・研究のこれまで

第1期

第2期

第3期

1970年

1980年

1990年

2000年

2010年～

学習者

ビジネス関係者

専門技能・技術者

留学生

日本人社員・学生 非熟練労働者？

内 容

ビジネス、業務を成功
させるための日本語
日本の商習慣・文化

業種、立場を超え
た人々との協働の
ための日本語

就職・就業
のための
日本語
Comm.

外国人材との
相互行為のため
の日本語(母語)
Comm.

？

目的・特徴

言語研修
異文化間のトラブルや
コンフリクトの回避・解決

言語研修
風土(文化)の理解

言語研修
言語教育
人材育成
人間形成

相互行為・理解
母語の再認識
多様性対応

ビジネス日本語教育・研究のこれまで

第2期(1990年代～2000年代) その3



留学生のための就職支援としての日本語教育が新たにテイクオフ

【時代背景】

- ・ 2006年 「グローバル戦略」(内閣府・経済財政諮問会議)
外国人受け入れ方針: 高度人財＋優れた留学生の確保
要因: 91年～93年のバブル崩壊とその後の日本経済の停滞、
グローバル経済体制への乗り遅れ、少子高齢化による労働力不足、
人口の減少、新興国の台頭による国際競争力の低下
- ・ 2007年 「アジア人財資金構想」実施
- ・ 2008年 「留学生30万人計画」骨子の発表 国際人材獲得施策
cf: 開発援助としての10万人計画

ビジネス日本語教育・研究のこれまで

第2期(1990年代～2000年代) その4



【アジア人財資金構想】 受け入れ・就職・就労・定住を視野

2007年～2013年3月

- ・ 経済産業省、文部科学省の合同事業 170大学 約2000人参加
- ・ 産官学が一体となり、留学生(大学)の募集・選抜、専門教育、日本語・日本ビジネス教育、就職活動支援の一貫した人材育成プログラム 大学で実施

【ビジネス日本語(教育)の展開】

- ・ 留学生のためのビジネス日本語・日本ビジネスのカリキュラム、教材の開発
- ・ 「就職活動から就職後までを視野に入れ、高度な日本語力の習得やビジネスの背景にある文化や考え方の理解とともに、社会人として生きていくための包括的な能力※を育成するもの」

(AOTS 日本語教育センター, 2011)

- ・ ※社会人基礎力: 職場や地域社会の中で多様な人々と共に仕事を行っていく上で必要な基礎能力
- ・ 言語(日本語)研修+産業人材育成 の観点が追加

ビジネス日本語教育・研究のこれまで

第3期(2010年代～現在)その1



- 2010年 日本語教育学会テーマ領域別研究会「ビジネス日本語研究会(BJG)」発足
(学会の公益法人化に伴い、2016年に独立した研究会(SBJR)として再スタート)
総会・研究会23回開催(2018年6月現在)

- 2017年 「BJジャーナル」創刊号 発行(2018)

参考:日本語教育学会 学会誌創刊号(1962年)～150号(2011年)

ビジネス日本語関連の研究論文5本、寄稿論文2本

大会、研究集会での口頭・ポスター発表31本、シンポ、パネル7本

2011年世界日本語教育研究大会(中国):

発表枠にビジネス日本語の4つセクションが設置 38本

82
BJ教育/学習の最終目的、理念、役割を論じたものはほとんどない。

ビジネス日本語教育・研究のこれまで 第3期(2010年代～現在)その2



研究会、学会等でのメンバーによる議論(教育理念、役割を中心に)

2010年 BJ教育の理念＝社会とのつながり、人材育成という視点

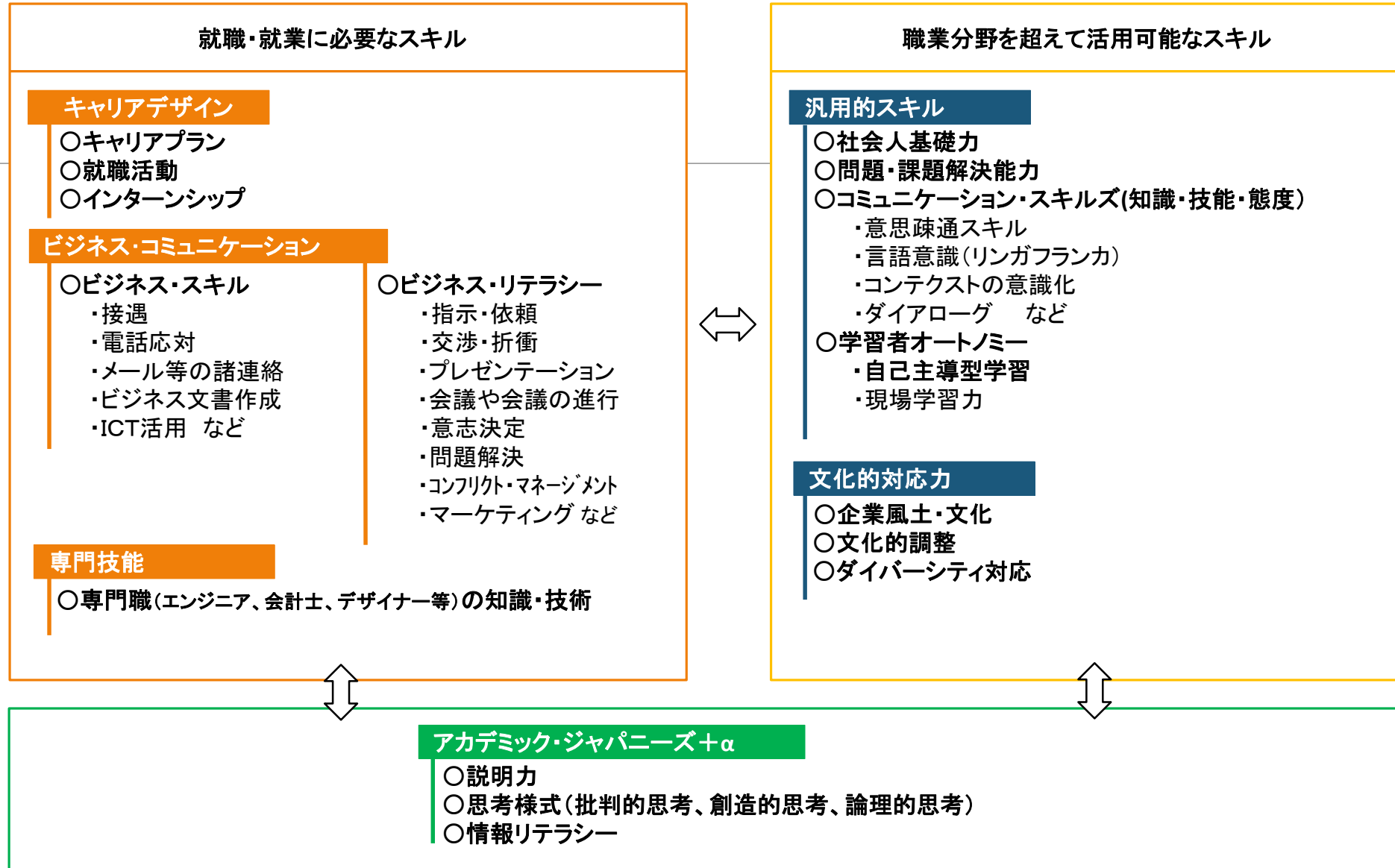
BJ教育は外国人だけではなく、日本社会や日本人側の問題でもある

(日本語教育学会秋季大会パネル「社会につながる, 豊かな人材育成」のためのビジネス日本語教育の課題を整理し, デザインを試みる」(奥田・栗飯原・堀井)

2012年 「BJ」は言語形式だけではないというパラダイムシフトが必要。従来の外国語教育の意識から抜けられない現場、社会、学習者にどう対応するか？(第7回)

2013年 BJ教育の多様性の認識と企業への橋渡しの必要性(第11回)

多様なビジネス日本語教育の領域



ビジネス日本語教育・研究のこれまで

第3期(2010年代～現在)その3



2014年 日本語教育の役割: 言語教育の立場からよりよい社会に向けたイニシアティブを発揮すること。BJ 教育は企業のニーズに無批判に応えればよいというものではなくなる。

産業界の人材ニーズも視野にいったBJ 教育は、人間形成とどのような関係にあるか？

BJ 教育が企業のための研修ではなく、教育であることの確認

2015年 BJ教育＝個人の人生の質にコミットするもの。教育の個人化。

(シンガポール日本語教師会との共催による国際研究会)

ビジネス日本語教育・研究のこれまで

第3期(2010年代～現在)その4



- 2016年 BJ教育の前提:学習者の人生の質にコミットし、人材育成のみならず、人間形成をも担う分野 (バリ日本語教育国際研究大会 パネル「BJ 教育における人材育成と人間形成」)
- ・企業に求められる価値を創造し、それを提供し、「変革」を起こす経験をする事、企業に提案するという視点・姿勢が必要、教育の社会化(神吉)
 - ・教育における BJ 教育の位置づけは、企業のニーズに応えるものではなく、また、企業のための「研修」とは違い、(留) 学生に寄り添って構築されるもの(堀井)
 - ・目指すべき人材像、人間像(マクロ・レベル)を所与とするのではなく、学生が学習を通して自己決定(ミクロ・レベル)。BJ ユーザーとしての新しいアイデンティティの選択のサポート(奥田)。

ビジネス日本語教育・研究のこれまで

第3期(2010年代～現在)その4



- 現在** 言語形式の習得(言語研修)だけでなく、問題発見解決能力、異文化調整能力等を養成しながら、社会とのつながりを持つ人材育成、個人の人生にコミットする人間形成をも担う。
- 体験型学習(ケース学習、PBL)、協働型学習、自己主導型学習、内容と言語の統合型学習。
- 展望** BJ が産業構造全体のイノベーションを推進し、さらにそのことによってこの社会をよりよく変えていく可能性を拓いていくこと。(堀井, 2018)

2. ビジネス日本語教育・研究のこれから

パネル1の目的

「理解・平和」へと導ける人材を育成するビジネス日本語教育の役割を考える

1. 理解・平和へと導ける人材育成は、ビジネス日本語教育の目的となり得るか？
2. ビジネス日本語教育は、どのような役割を担えるか。

- * ステークホルダーへの教育課題、理念の橋渡し

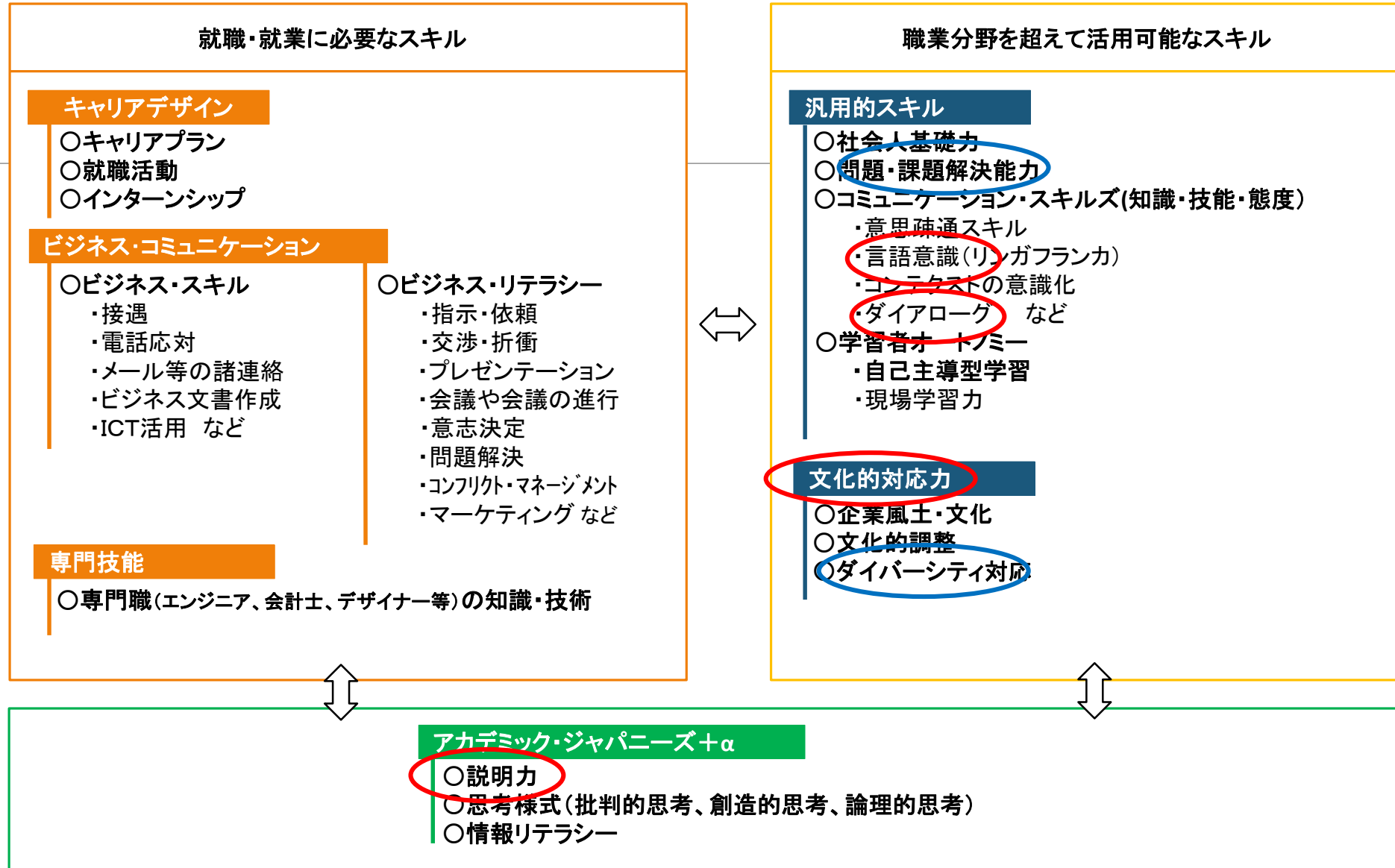
 - 学習者、教師、機関、企業、行政

- * 新たな「ことばの活動」の開発、実践のみではなく、研究も必要

- * 新たな教師教育、研修が必要

- * これまでの教育リソースの活用とその評価

多様なビジネス日本語教育の領域



2. ビジネス日本語教育・研究のこれから

理解・平和【受容・共有し、新たなものを生み出す、創造する】のための活動

●アカデミック・ジャパニーズ

説明力: BJ 端的に話す、相手にあわせて伝える など

(例) フィードバックからフィードフォワードへ (FB→FF)

自己表現→他者からのフィードバック(言語的、思考的、感性的FB&質問)

→内省(モノローグ)→自己表現へのフィードフォワード→...

受容のスキル

●汎用的スキル

言語意識

民族語としての日本語

共通語(リンガフランカ)としての日本語

2. ビジネス日本語教育・研究のこれから

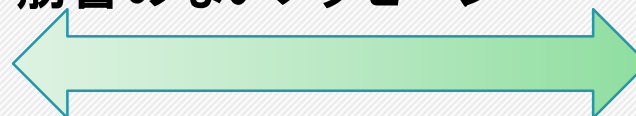
●汎用的スキル

BJ:ディスカッション、アーギュメント、説得、合意形成・・・ではなく、

ダイアログ・プロセス (ブーバー, 1967:Bohm, 1996:ハウエル・久米, 1992)

会話: 筋書のあるメッセージ 筋書のないメッセージ

演じ切る(acted out)



生み出す(work through)

会話は連続線上のどこかに位置する

意味の共有

意味は参加者の間に存在する

日本人社員・日本人学生と外国人社員・留学生による対話への参加

2. ビジネス日本語教育・研究のこれから

●文化的対応力

1. 異文化コミュニケーションについての基礎的な学習

異文化コミュニケーションの構成要素：文化、コミュニケーション、コンテキスト、権力
4つの要素がどのように絡み合っているか？

(Martin & Nakayama, 2010)

(例)権力：何かを「～文化」と呼ぶときの境界線 「実体」として存在しているか？

境界線を引くことで働く権力

2. 文化とコミュニケーションの関係性についての基礎的な学習

- ①文化がコミュニケーションに影響する
- ②文化はコミュニケーションを媒介して生成される
- ③文化はコミュニケーション・プロセスの中で共時的に顕在する

「理解・平和」へと導ける人材を育成するビジネス日本語教育と
いう新しい視点を与えてくださった本大会に、
敬意と感謝の意を表します。

ご清聴ありがとうございました。

ビジネス日本語研究会 奥田純子(コミュニケーション学院)

海外の日本学卒業生のための 日本への就労準備について

Prepared for:
Venezia ICJLE 2018
3 August 2018
Ca' Foscari University, Venice

Dr Harald Conrad (School of East Asian Studies, University of Sheffield)
ハラルト・コンラット経済学博士 (シェフィールド大学アジア学科)
Sasakawa Senior Lecturer in Japan's Economy and Management
准教授 (日本経済)

© h.conrad@sheffield.ac.uk

自己紹介

1991-1996 ケルン大学 経済学部
1994-1995 一橋大学 交換留学生
1996-1998 慶応義塾大学 交換研究生
2000 ケルン大学 博士
2000-2007 ドイツ日本研究所（東京） 研究員/副所長
2007-2008 立命館アジア太平洋大学 准教授
2008- シェフィールド大学 准教授
2012/2016 同志社大学産業関係学科 客員教授

研究： 日本企業の人事制度
日本の社会保障政策
日本市場の構造（骨董品と伝統工芸品）

日本での外国人卒業生募集傾向

- 日本企業は、2010年ごろから外国人新卒生を日本の本社に積極的に募集している（内なる国際化）
- 最初は日本の大学の外国人卒業生に焦点を当てたが、最近は海外の大学の卒業生も募集している
- 日本の大企業（2016年の収入）50社中、少なくとも37社が外国人新卒生向けの採用イベントに参加した
- 募集枠の10%－20%を外国人新卒生の募集に充てる会社は少なくない

Conrad H & Meyer-Ohle H (2017) Overcoming the ethnocentric firm? – foreign fresh university graduate employment in Japan as a new international human resource development method.
International Journal of Human Resource Management

企業のねらい (1)

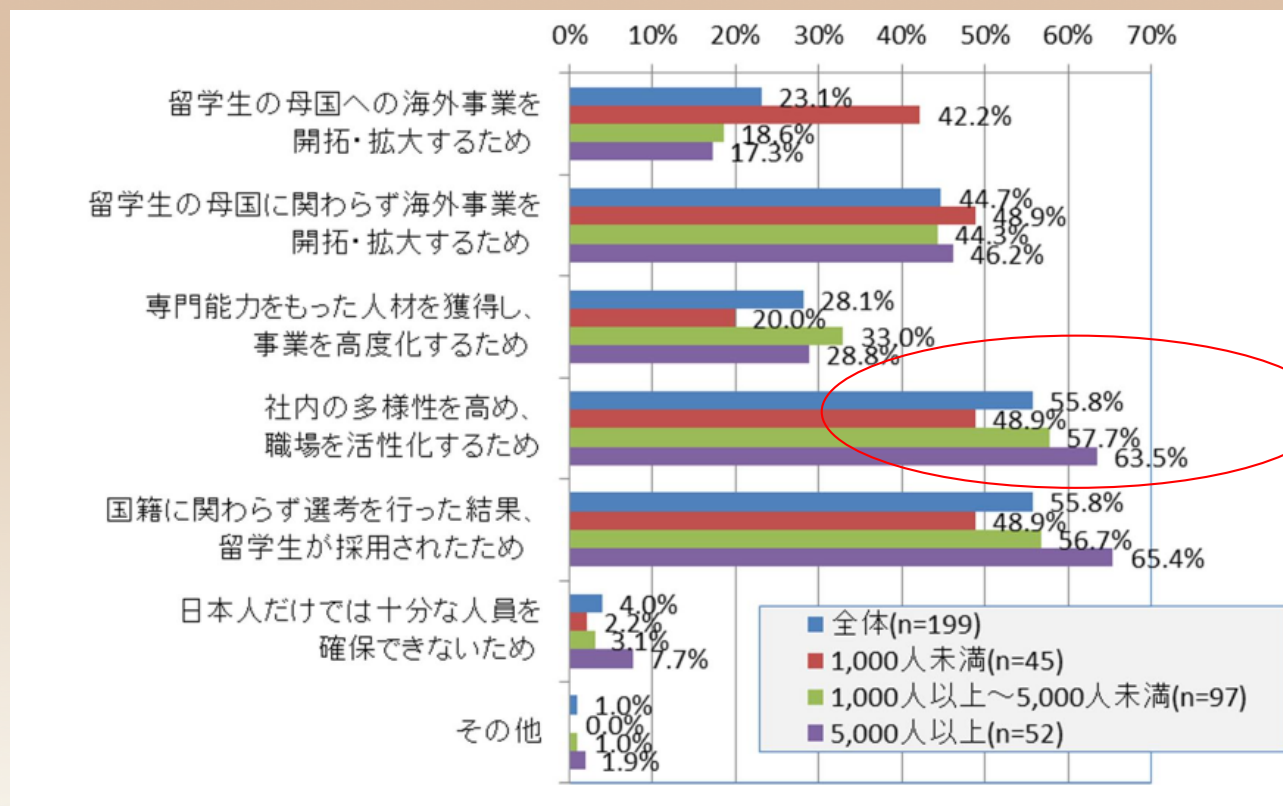
人材確保

- (専門知識)
- 外国語
- グローバル意識
- トップ大学の卒業生
- 優秀な社員
- 高いポテンシャル

多様性による既存社員の育成 又は企業の競争力強化

- 語学力
- 別の視点
- 異なる行動

企業のねらい (2)



出典: METI

© h.conrad@sheffield.ac.uk

外国人新卒生

特徴

- 日本関連の趣味（例えば、アニメ、漫画）
- 大学在学中のキャリア計画
 - インターンシップ
 - 短期留学
 - 成績・専門重視
- 日本の学部卒業生よりやや年齢が高い
- 日本の雇用制度について理解が浅い

日本で就職する理由

- 本国の労働市場
- 収入
- 日本の生活
- 日本語能力の活用
- スキルの取得

学生の雇用可能性を高める要因は何か

- 雇用可能性には、「個人が雇用を獲得し、選ばれた職業で成功する可能性を高めるための業績、技能および個人の属性のセット」が含まれる(Yorke & Knight, 2006: 8)
- ヨーロッパの雇用者は、卒業生が「既に必要なスキルと能力を備え、最小限の指揮監督下で働ける」ことを期待している (Andrews & Higson, 2008: 419)
- 他方、日本の雇用者は、若い従業員をゼロから訓練し、育成する用意がある (白紙の状態?)
- 一般的なスキル、またはソフトスキルとも呼ばれる応用可能なスキルが大事

日本学科は外国人卒業生募集傾向に対応しているか？

- 2017年に、ヨーロッパ7か国の12の日本学科とのインタビューを行い、卒業生の雇用可能性を高めるためにどのようにカリキュラムを形成しているかを評価した
- 各国で「雇用可能性」という点はますます重要視されてきたが、カリキュラムや課外活動の中で雇用可能性を高めるための体系的なアプローチはほとんど見られない

ベストプラクティスは何か？

- インターンシップやボランティアプログラム（理想的には義務化ではなく、単位取得制にする）
- 日本語の授業における、仕事のメモ作成、職場での電話対応の演習、ビジネスメール、就職のための模擬面接、または日本の履歴書の書き方指導
- 採用イベントとネットワーキングの機会
- 実用的な翻訳プロジェクト、例えば映画の字幕など
- 日本の雇用制度の理論と現状に関する授業

シェフィールド大学アジア学科の対応

- 近年、卒業生の数は増加しているが、卒業生の就職率は過去4年間で若干上昇した
 - 最終学年(四年生)の日本語授業でここ数年実践していること
 - できるだけ現実的、実用的な場面を設定して、日本語の使用を指導（様々な活動の一部として、就職関係のタスクも組み込んでいる）
 - ↳ 会話: 就職のための模擬面接、キャンペーン、ポスタープレゼン等
 - ↳ ライティング: 履歴書(エントリーシート)、問い合わせのメール、カバーレター等
 - 日本学の授業のための新カリキュラム*において改善したポイント
- (* 2018-19年度から導入)
- 卒業の年にはグループワーク、プレゼンテーション、イベント組織のソフトスキルに注目
 - できる限り日本の雇用制度の理論と現実に関する授業を導入

シンガポールにおけるビジネス日本語教育の意義

ウォーカー 泉
シンガポール国立大学

要旨

シンガポールは、1965年の建国以来、外国資本を頼みに急成長を遂げた都市国家である。日本企業も当初から多数誘致されてきたが、近年はASEAN統括本部の設立や、日本からの高度外国人人材の求人が増加していることから、「ビジネス日本語教育」の充実が重要課題となっている。しかしながら、日系企業は欧米系・地元企業と比べて就職希望者が少なく、「ビジネス日本語」を履修しても日系企業へ就職を希望する学生は限られている。本稿では、このような状況の中、シンガポール国立大学で実践してきたプロジェクト型のビジネス日本語教育：「企業訪問プロジェクト」（ウォーカー・高木 2016）と「企業セミナープロジェクト」（ウォーカー 2018）について報告する。さらに、グローバル人材育成をテーマに開催された二つの国際大会（2015年と2017年）について紹介し、シンガポールにおける「ビジネス日本語教育」の意義について考察する。

【キーワード】 シンガポール、ビジネス日本語教育、プロジェクト型学習、日本語教育国際会議

Keywords: Singapore, Business Japanese Education, Project-based Learning, International Conference on Business Japanese Education

1 シンガポールの日本語教育事情

シンガポールは国土が東京23区程度の小国であるが、1965年にマレーシアから分離独立して以来、外国資本を頼みに急成長を遂げた。国民一人当たりの国内総生産（GDP）は、2007年に日本、2011年にはアメリカを追い抜き、2013年には独立時に比べ100倍以上の約5万5千ドルに膨らんだ（産経ニュース2015）。その経済成長に日本も多大に貢献してきたことから、政府によって日本語教育が推進され、現在でも、成績トップ10%の優秀な中高生が放課後に通う教育省語学センターや主要な大学では、1000人規模の日本語教育が行われている。また、シンガポールには多数の日系企業が存在するが、近年は特にASEAN進出の拠点としてより多くの企業が設立されたり、本社機能が移転されたりする動きが顕著になってきた。その一方で政府は、多くの外国人労働者を受け入れれば、経済はうまくいくが社会問題を抱えたとし、2011年より外国人労働者の削減を狙いとする外国人雇用のルールを厳格化した。それにより、地元の日系企業では、日本語のできるローカル社員の需要が拡大している。同時に、日本の企業からもグローバル人材が求められるようになり、大学へは日本語のできる卒業生への求人が後を絶たない。そのため、シンガポールの大学では、いかにしたらビジネスに役立つような日本語能力を備えた人材を育てられるか、すなわち、ビジネス日本語教育の充実が重要課題となっている。

しかしながら、その需要に応えることは容易ではない。まずは、到達できる日本語能力の問題である。シンガポールは、英語と中国語のバイリンガル教育を行っており、第三言語に位置づけられる日本語を中等教育で学べる学習者は限られている。さらに、大学では日本語は一般教養科目の一つとしか位置づけられていないため、卒業までに中級程度の日本語能力しか習得できない卒業生が大半となっている。そして、日系企業への就職希望者が少ないという問題がある。例えば、シンガポール国立大学（以下、NUS と呼ぶ）では、1980 年代から「ビジネス日本語」コースが開講されてきたが、毎学期 300 名から 400 名が日本語の履修を始める中で、3 年目の「ビジネス日本語」コースを履修する学生は、その 10 分の 1 にも満たない。さらに、「ビジネス日本語」を履修しても日系企業へ就職を希望する学生は限られている。欧米系・地元企業と比べて薄給で長時間労働を強いられる、とか、ガラスの天井がある、といったイメージが強いためである。以上のような状況の中で、ビジネス日本語教育を少しでも充実したものにするため、2005 年よりプロジェクト型学習を「ビジネス日本語」コースのカリキュラムの中心に据えてきた。そこで、本稿ではこれまで実践してきた「日系企業訪問プロジェクト」と「日系企業セミナープロジェクト」の概要について紹介する。

2 プロジェクト型学習を中心としたビジネス日本語教育

2.1 企業訪問プロジェクト

「企業訪問プロジェクト」は、中級レベルの日本語学習者を対象に、基礎的な日本語能力を養いつつ、「ビジネス日本語」能力も高め、さらに、日系企業への興味を高めるということを目標に実践してきたものである。

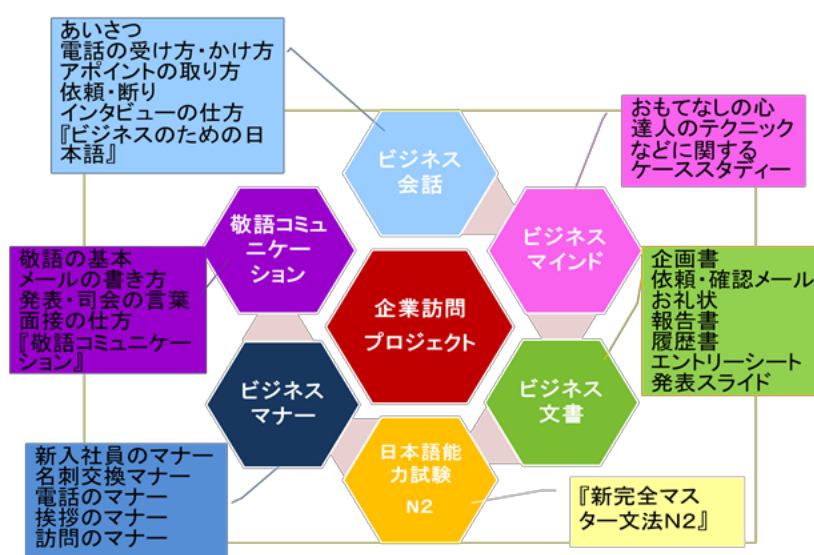


図1 企業訪問プロジェクトのカリキュラム

このプロジェクトは、小グループに分かれた学生が、シンガポールにある日系企業を訪問し、日本人社員や卒業生にインタビューをし、そこで学んだことを発表するというものである。大半の活動は授業外で行うものとし、授業ではそのプロジェクトを実施するために必要な「ビジネス会話」「ビジネス文書」「敬語コミュニケーション」「ビジネスマナー」「ビジネスマインド」などを学んでいく。実際の企業訪問は1時間程度と限られているため、その機会をいかにしたら最大限に活かせるかがカリキュラム設計のポイントとなる。ここ数年は、以下のような形で実践している。

第一に、1学期(13週)を「事前段階」「接触段階」「事後段階」で構成し、さまざまなタスクを組み込んでいる。例えば、「事前段階」にはアポイントの取り方、電話のかけ方、インタビューの仕方などの「ビジネス会話」、挨拶、名刺交換、電話・訪問のマナーなどの「ビジネスマナー」、企業訪問企画書、企業への依頼・確認メールの書き方などの「ビジネス文書」を学び、学生が実際に企業の方とアポイントを取る。「接触段階」には、企業を訪問し、それまで学んできた「ビジネス会話」や「ビジネスマナー」を実践するだけでなく、日本人の言語行動や敬語を観察し、後日、そこで得た「気づき」についてレポートを書く、というタスクを課す。「事後段階」には、企業の方もお招きして「企業訪問発表会」を行い、お礼の手紙や案内状の書き方を学び、実際に招待する。報告書を書いた後に、発表、質疑応答、司会の仕方などを学んだり、発表原稿や発表スライドの作成を行ったりしてプレゼン能力も高めていく、といった具合である。

第二に、チームワークやリーダーシップを高めるために、一人ひとりの学習者がなんらかの活動のコーディネーターとなるようにしている。また、個人評価とグループ評価の項目を明確にし、グループ評価については、全メンバーに同じ点数を与えることにより、協力しあわなければならない状況を作っている。

第三に、2013年から日本の大学生もこのプロジェクトに参加し、協働学習を始めた。企業訪問の前後2週間ほどシンガポールへ滞在し、企業訪問前のビジネスマナーの確認やインタビュースクリプトの準備を一緒に行い、企業訪問ではNUSの学生のサポート役として同行してもらうようになった。参加を始めた当初は、この2週間ほどの「協働」であったが、次第に「協働学習」をより充実させるため、早期段階からスカイプなどを利用して顔合わせを行い、企業研究、インタビューの準備や発表準備もオンラインで行えるようにした。こうして、日本語学習者だけでなく日本人大学生ともグループワーク中心の活動を行うことにより、異文化コミュニケーション能力やチームワークやリーダーシップなどの強化にも努めている。

以上のような特徴をもった「企業訪問プロジェクト」を実践し、実践研究を行った結果、以下のような成果が明らかになっている。

まず、教室で学んだことの全てが実際場面で実践することになるため、学習者は非常に熱心に学習に取り組めるということである。次に、実際に企業人へEメールを書いたり、訪問を通してビジネス日本語を実践する機会をもつことにより、自分自身の日本語能力に自信がついたり、さらなる学習が必要であると感じるようになり、学習意欲が増大するという点である。そして、そのような高い学習意欲をもって取り組むため、日系企業訪問や日本人大学生との協働学習を通して日本人の言語行動に様々な気づきを得ることもできるということである。詳細については、ウォーカー(2015)、ウォーカー・高木(2016)などを参照いただきたい。

以上、「企業訪問プロジェクト」は「ビジネス日本語教育」の充実に多いに役立ってきたと言えるが、2016年のカリキュラム変更に伴い、全日本語コースの授業時間が削減され、敬語の導入も終えていない初級後半レベルの学習者を対象に開講しなければならないため、プロジェクトの実施が困難となった。企業人にメールを書いたり、企業研究をしたり、日本語でインタビューを行なうという活動が難しくなったためである。そこで、日本語の初級教科書を学びながらでも可能な活動として新たなプロジェクトを開発、実践することになった。それが、以下に述べる「日系企業セミナープロジェクト」である。

2.2 日系企業セミナープロジェクト

「日系企業セミナープロジェクト」は、日系企業でグローバルに活躍している企業人を招いて行うセミナーを、学生主体で企画、実施するものである。講演やパネルのテーマの決定から、講師への依頼、広報、受付、会場準備、当日の司会や撮影に至るまでの全てを学生が協働して行うことにより、授業でのビジネス会話、ビジネスメールの書き方、来客応対のマナーなどの学びを实际場面に応用できる機会を与えたり、講演内容の理解を高めるための企業研究や質疑応答準備を通して、日系企業やグローバルビジネスについての理解を深める機会を作った。

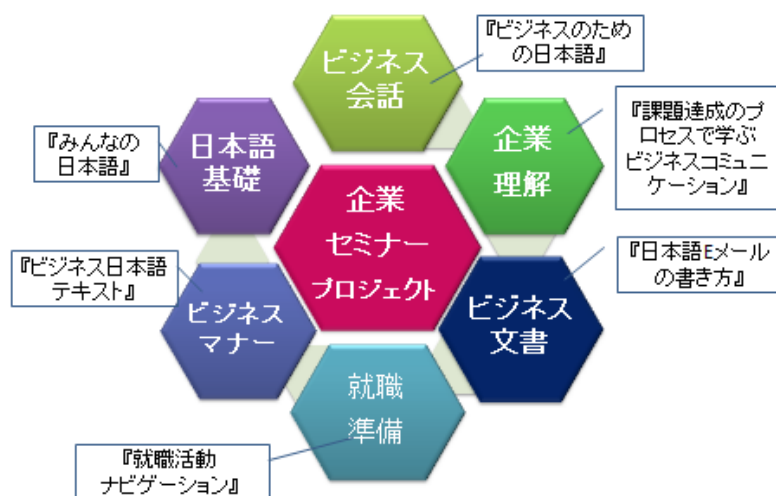


図2 企業セミナープロジェクトのカリキュラム

そして、学習目標を以下と設定し、多様なタスク（図3）をシラバスに組み込んだ。

- ・ ビジネスマナーの習得（挨拶、おじぎ、名刺交換、案内、席次）
- ・ ビジネス文書の習得（プロジェクト企画書、依頼メール、セミナーポスター、プログラム、参加者アンケート）
- ・ ビジネス会話の習得（お出迎え、あいさつ、司会のことば、質疑応答のことば、パネル進行のことば）
- ・ 企業理解（企業概要、代表メッセージ、外国人採用、キャリア教育・人材育成、先輩社員メッセージ）

- ・ 就職活動準備（エントリーシート、履歴書の書き方）
- ・ プレゼンテーション能力の向上（「日本語と私の将来」）

	タスク名	主なタスク
1	Let's Plan Outline of the Corporate Seminar Project!	テーマの相談、決定
2	Let's learn about the companies of the speakers and decide Seminar Theme and Topics!	企業研究
3	Let's learn and write business e-mail!	E-メールの書き方
4	Let's write a Project Proposal!	プロジェクト企画書
5	Let's enjoy Corroborative Work with Japanese University Students!	日本人大学生との協働学習
6	Let's carry out group tasks!	グループ別タスク
7	Let's write your 'Thank you letter' !	お礼状の書き方
8	Let's confirm the work schedule on the seminar day!	セミナーの最終確認
9	Let's reflect and discuss what you learned by organizing the Corporate Seminar!	セミナーの振り返り
10	Let's present on "My future career and Japanese language for my life"	「私の将来と日本語」発表

図3 プロジェクトタスク

シンガポール国立大学ビジネス日本語 1
日系企業セミナー2017.2.22

参加者アンケート

今後のセミナーの参考とさせていただきます。下記項目に関して、アンケートのご協力をお願いします。
回答に際しては、以下の尺度でご記入ください。

1	2	3	4	5
全く同意できない	同意できない	どちらともいえない	同意できる	非常に同意できる

1. ご講演

a. ご講演はわかりやすかったです。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b. ご講演で学んだことは今後役に立つと思います。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. パネルディスカッション

a. 話し合ったトピックはおもしろかったです。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b. パネルディスカッションの内容は今後役に立つと思います。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. 全体的

a. セミナーの運営は円滑でした。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. あなたは、このセミナーをどうやって知りましたか。
下記の該当するもの全てに○をつけてください。

a. IVLEのお知らせ b. Eメール c. ポスター d. 口コミ e. その他()

その他、このセミナーについてのご意見、ご感想、または今後のセミナーへのご希望などについてお聞かせください。

下記の該当するものに○をつけてください。
学生の場合は、今のモジュールか最後に勉強したモジュールを書いてください。

図4 学習者による作品例（セミナーのポスターとアンケート）

以上の結果、これは初級後半レベルの学習者を対象としたプロジェクトではあったが、「企業訪問プロジェクト」に劣らないほどの成果があったように思われる。主な成果として、以下の3点が挙げられる。

第一に、このプロジェクトでは、セミナーのテーマや構成の決定から講演者への依頼メール、司会、セミナー後のアンケートの作成や分析に至る多岐に渡る仕事があったが、基本的に、全ての活動を学習者主体で実践することができた。プロジェクト開始時は、セミナーに参加した経験のない学生も多く、企業イメージもつかめない学生が大半であったため、軌道に乗るまで時間がかかったが、じっくり議論を重ねて目的やセミナーのテーマを明確に設定することにより、それらが以下のように決定してからは、それぞれのグループが率先してそれぞれの活動に取り組むことができた。

テーマ： Why Japan?

講演の目的：日系企業の強みと海外戦略を理解する

パネルの目的：日系企業で活躍できる人材を知る

質問1：貴社ではどんな人が活躍できると思いますか。日本人と外国人は違いますか。

質問2：貴社の外国人社員は日本語を使っていますか。もし英語を使っているとすれば、日本語ができるメリットはございますか。

第二に、全学生を9グループに分け、それぞれのグループが、広報、撮影、会場、受付、司会などの中から自分の特技や興味を生かして担当を決めたことにより、個々の学習者の強みが生かされ、大きな成果が生まれた。こうしてそれぞれが力を合わせて協力しあうことにより、一つの大きなプロジェクトを実践できたという経験は、将来にも生かされるのではないかと思われる。第三に、セミナーの準備を進めていくなかで、無数の解決しなければならない現実の問題に遭遇した。例えば、図5からわかるように、広報は誰に、いつ、どのような方法で行ったら効果的であるのか、ポスターにはどんな内容を入れるべきか、プログラムに掲載するプロフィールなどを依頼している講演者から返事がこない場合は、いつ、どのようなタイミングでどのように催促したらいいのか、などなどである。このような「状況に埋め込まれた課題」に悩みながら、解決していく機会を得られたことは、社会人基礎力を高める上でも重要だったと思われる。

セミナーコーディネーター

✓ **講演者へのご依頼メール発送** 2月3日まで。題目と要旨を2月10日までお願いする。

□ **質疑応答準備** W6 **Q. 質問は何？**

□ **講演者のお迎え・お見送りの言葉** W6

□ **お礼状** W9

広報

✓ **広報用ポスターの作成** W5 **Q. ポスターに何を入れるか。(Compulsory: Japanese Corporate Seminar Project, Organized by Business Japanese 1, Title: Why Japan? (ほかには何?)**

□ **広報** W5 **Q. 誰に、いつ、何を、どのような方法で広報するか。**

□ **プログラムの作成** W6 **Q. ポスターを使う? プログラムには何を入れる?**

図5 プロジェクト進捗確認事項例

さらに、学期開始時には日系企業への就職を希望している学生は半分以下であったが、学期終了時にはビジネスマナーが身に付いた、とか、日系企業に関する理解が深まったなどのコメントが多かった。これは、就職希望先がたとえ外資系や地元企業であっても、このような知識やスキルは将来仕事をしていく上で役立つということが実感できたからであると考えられる。また、企業の方の講演、特に企業理念や仕事に対する基本的な考え方や熱意が学習者の好奇心や関心を高めるに十分な内容であり、学生のみならず、教師も感銘も受けた。さらに、授業で学んだことが即実践場面で応用できたことも学習効果を上げることに役立った。学期の前半は敬語を学びながらビジネスメールを書いて実際に企業人とやりとりをする状況であったため、学生はかなり緊張して何度も教師の確認を求めたが、次第にそのようなメールにも慣れてきて、自信も高まってきた。そのような自らの上達を学習者自信も自覚できたことも、プロジェクトの成果の一つであると言えよう。しかし、課題もいくつか残されている。例えば、グループの役割によって、活動内容が異なり、学びにばらつきが出てしまったことである。例えば、コーディネーターは、依頼メールや当日の待ち合わせに関する打合わせなど、講演者と連絡をとりあう機会が多かったが、その他のグループは、そのような機会が少なかったからである。このような課題は残されているものの、先行研究（近藤 2015、堀井 2012）でも重視されている「課題達成能力」「問題解決能力」「異文化適応能力」や「協働力」などの育成につながったことから、本プロジェクトも、有効なプロジェクト型学習の一つとして今後も継続したい。

3 行政や企業と連携したビジネス日本語国際大会

これまで、NUS の「ビジネス日本語教育」について述べてきたが、その他の大学でも、同様の課題を抱えていることから、「シンガポール日本語教師の会」(Japanese Language Teachers' Association in Singapore) も、「ビジネス日本語教育」の取り組みに立ち上がった。2013 年には、国内外の企業からの外国人材の需要に応えるべく、日系企業で働くシンガポール人の日本語使用の実態調査を行った。その結果、日本語人材には、多国籍社員とともに働くことのできるチーム力、リーダーシップ、柔軟に対応できる応用力、日本人社員と他の外国人社員の軋轢などによる困難な状況に置かれても、その架け橋として調整できる異文化能力などが重要であることが明らかになった (Walker, Ito, Ishihara 2018)。そこで、そのような調査結果をもとに、日本語でのコミュニケーション上の課題などについて検討するワークショップを開催した。そして、2015 年にはビジネス日本語研究会との共催で「ビジネス日本語教育国際大会¹⁾」を、2017 年にはシンガポール国立大学との共催で「日本語教育国際会議 2017」を開催した。いずれも、シンガポール日本国大使をはじめとする行政、企業関係者、日本や ASEAN 諸国の日本語教育代表者、ビジネス日本語教育専門家や日本語教師などが集い、活発に意見などを交換する貴重な機会となった。以下が、それぞれの概要である。

3.1 シンガポールビジネス日本語国際大会 (<https://sites.google.com/site/bjgsg2015/>)

2015年11月21日と22日に、日本語教育関係ではおそらく初となる「ビジネス日本語教育国際大会」(BJGSG)が開催された。当大会は、「アジア諸国におけるビジネス日本語教育は何を目指すのか」というテーマの下、日本国内外で需要が急激に拡大している日本語を使って仕事をする外国人人材のための「ビジネス日本語・教育・教育研究」に貢献することを目的として開催されたものである。ASEAN諸国6カ国からの日本語教育代表者、シンガポールや日本からの企業参加者、アジア諸国、米国などから参加した約130名の日本語教育・研究者などが集った。そして、ビジネス日本語研究者による三つのパネル、先端的なビジネス日本語教育のワークショップ、さらに、ビジネス日本語教育に関する様々な視点からの口頭・ポスター発表が行われた。パネルのテーマは、「アジア諸国におけるビジネス日本語教育の現状と課題」「アジアの日系企業で働くグローバル人材に日本語は必要か」と、両日の総括としての「アジア諸国におけるビジネス日本語教育の課題と展望」であった。二つのワークショップは、「企業で起こっていることを教室へケース学習とビジネスタスクから学ぶビジネスコミュニケーション」「あなたの知らない世界？ー現地スタッフの本音ー」をテーマに行われた。二日目には、日本語教育者・教育研究者による20本の研究発表が行われた。また、その中の7本がWeb論文として発行された。ビジネス日本語研究会にもシンガポール日本語教師の会にとっても、初の国を越えての共催であり、日本語教育関係者と企業、公共団体が一同に会し、国内外のグローバル人材育成のに関する議論を交わすという画期的な試みでもあった。また、日本語を学んだ学習者がそれをキャリアにつなげ、企業で活躍していけるように支援していくビジネス日本語教育は、企業のグローバル化への展開にとって極めて重要であるということを再認識できる機会となった。

3.2 シンガポール日本語教育国際会議 2017 (<https://sites.google.com/site/cabsg2017/>)

2015年の国際大会を踏まえ、2017年11月8日に「シンガポール日本語教育国際会議2017」を開催した。本会議は、シンガポール日本語教師の会とシンガポール国立大学の共催で行われたもので、「日本語教育・学習の意義を再考する～垣根を越えた連携～」をテーマとした。2015年の大会よりも一層、行政、企業との連携に力を入れた結果、総勢200余名が参加し、グローバル人材育成に関する様々な情報交換や白熱した議論が行われた。はじめに、全米日本語教育学会元会長の田伏素子教授による「グローバルコンピテンシーと日本語教育・産官学のコラボの試み」をテーマとした基調講演が行われ、アメリカでのビジネス日本語教育事情についてご紹介いただいた。続いて「外国人材育成における日本語教育の意義」をテーマに、教育、企業、卒業生代表6人によるパネルディスカッションが行われた。そして、近年急増している外国人材の需要に応えることが困難であるシンガポールの日本語教育の現状について問題提起がなされた後、日系企業の現状や職場での日本語使用の実際、その重要性や課題について活発な意見交換が行われた。その後、参加者から日系企業に抱いている疑問や不安に対する質問が投げられ、熱論が繰り広げられた。そして、日系企業で活躍している先輩から日本語学習者に向けて、「自分は日本語ができたおかげで、多岐に渡る活躍の場を得ることができました。今は日系企業の過渡期であるからこそ、我々にとっては飛躍のチャンスなのです。」といったエールが送られた。

午後は、beyond global グループ President & CEO である森田英一氏を講師に招き、『日本企業で働く』を改めて考える』をテーマに異文化ワークショップが行われた。世界の中でも独特だと言われる日系企業の企業文化（顧客第一主義、勤勉さ、チームワーク重視、

時間感覚、品質重視、職人文化等)。その企業文化が戦後の成長を支えたとも言える一方、グローバル展開をする中で、日本人以外の社員には戸惑いを感じるものであることから、企業人、日本語を学ぶ大学生、日本語教師から成る総勢 140 人の参加者がグループに分かれて本音を共有することで、異なる立場の視点を知ることを学んだ。「日本語学習者から見て、日系企業はどのような企業文化を持っているように見えるのか」「日系企業で働く日本人から見て、日本人以外の社員はどのように映るのか」を切り口に「相手を否定しない・まず話を聞く」を前提として意見交換をした後、それを踏まえて、改めて日系企業の持つ強み・課題・今後の企業のあり方を考えグループごとに用紙にまとめて発表した。そして、日本のチームとしての強さ、品質の高さなどの良い面を保ちつつ、多様性を増し自分と異なる他者を受け入れていくことが大切だといった課題が提出された。

午後の後半に行われたASEANシンポジウムでは、日本語教育とグローバル人材育成～教育機関・企業・行政の連携を通して日本語教育の意義を考える～をテーマに、ASEANの6か国（インドネシア・カンボジア・タイ・ベトナム・マレーシア・シンガポール）の日本語教育機関代表者が会し、各国の日本語教育の経緯と現状、グローバル人材育成のための取り組みや今後の課題について議論した。近年、日本語教育の発展が目覚ましいASEAN諸国の日本語教育機関において、どのようなミッションのもとに、いかにして企業や行政と連携し、日本語を学ぶ学生達の視野を広げ、スキルを高める手助けを行っているのか、互いに社会背景や理念、実践例を共有し、意見交換する機会となった。行政・企業の方々からも、今後のASEAN地域でのコラボレーションに向けて建設的なご意見・ご感想を頂き、将来の展望にもつながった。ASEANシンポジウムと同時に、企業と大学生日本語学習者との交流セッションも行われ、16社がブースを設置し、日本語を学んでいる約100名の大学生参加者に企業紹介や情報交換を行った。

以上、本大会ではまさに、行政、企業、教育関係者による垣根を越えた交流、議論が行われ、グローバル人材育成に関する現状や課題、日本語教育の意義が再認識できた。また、他のASEAN諸国と共有している課題が多いことも明らかになり、そのような課題に取り組むためには、一層連携を深め、日本語教育がグローバル人材育成にどのように貢献できるのか模索し続けることが大切であると実感できる機会ともなった（ウォーカー・森川・伊藤 2018）。

4 「ビジネス日本語教育」の意義

本稿では、シンガポール国立大学の「ビジネス日本語」コースで行われてきた二つのプロジェクトと、シンガポール日本語教師の会が企業・行政などとの連携で開催した「日本語教育国際大会・会議」について報告した。シンガポールではこのような形で、日本語人材の需要に応えるための取り組みを行っている。就職のみならず、インターンシップの機会も増え続けている今、ビジネス日本語教育の重要性はますます高まっていくものと思われる。しかし、冒頭に述べたとおり、シンガポールの日本語学習者の大半は、就職をめざして日本語を学習しているわけではない。よって、幅広い関心やニーズをもった学習者に役立つビジネス日本語教育を模索し、実践していくことが重要である。そのためには、ビジネス日本語教育にはそもそもどのような意義があるのかをあらためて考え、認識してお

く必要があるだろう。それはまた、時代とともに変わっていく可能性が高いが、現時点では少なくとも以下のような意義があると言えるのではなかろうか。

第一に、ビジネス日本語教育は言語教育の領域をはるかに超えたものであり、教室と社会を結びつける実践的な教育であるということである。特に、本稿で紹介したような企業との連携で行うプロジェクトを行うことにより、教室では学ぶことのできない多くの学びを得ることができる。例えば、企業人へのインタビューやセミナーの講演を通して、企業理念や職業倫理や仕事に取り組む熱意などに感銘を受ける学習者が多い。また、社会貢献の重要性や、仕事は給与が全てではないということに目覚める学生も少なくない。そして、自分にとっての仕事とは何かを真剣に考え始める。シンガポールでは、卒業して一休みしてから就職活動を始めたり、安易に仕事について数カ月で転職という卒業生も少なくなく、仕事は生活のほんの一部と位置付ける傾向がある。よって、ビジネス日本語教育が、自分の人生にとっての仕事とは何かを真剣に考える契機となるということは大きな意義があると言える。

第二に、ビジネス日本語教育は、日系企業へ就職を希望する学生だけでなく、地元企業や多国籍企業をめざす学生にも役立つということである。最近では、こういった日系企業以外の企業や行政から日本語ができる人材の求人が増えているが、このようなポジションでは、日系企業以上のビジネス日本語能力が求められていることが多い。日本人のクライアントや日本で展開するビジネスの最先端で働くことが求められるからである。よって、ビジネス日本語教育は、こういった幅広い就職先に役立つということを、教師も学生も認識して取り組む必要があると言える。

第三に、ビジネス日本語教育の存在は、大学の上層部や地元の行政、社会に、日本語教育の重要性をアピールすることに役立つと言える。英語と中国語のバイリンガル教育が行われているシンガポールでは、日本語などの外国語は第三言語として扱われ、それほど重視されていない。日本経済のバブルがはじけてからは、日本語のステータスは下がる一方であるといっても過言ではない。しかし、ビジネス日本語という学習・教育領域があることにより、日本語は語学学習だけでなく、ビジネスにも直結する実践的な学問であるということを示すことができるのである。筆者の勤める大学ではすでにビジネス中国語といったコースが開設され、ビジネス韓国語も開設する話が出ている。ただし、それらのコースとの違いは、日本語を必要とする仕事の求人が他国籍の企業に比べてダントツに多いということである。日本語教育が今後もそのステータスを維持し、発展していくためには、その価値を行政や大学に主張していくことが重要であり、ビジネス日本語教育はその中心となりうる。

第四に、ビジネス日本語教育は、実利的なスキルや知識だけを学ぶところではなく、人と人との円滑なコミュニケーションとはどのようなものであり、どのようにしたらよりよい人間関係が構築、維持できるのかを学ぶところであると言える。よい人間関係がビジネスの成功の基本となるからである。よって、他者への配慮や思いやり、相互尊重を基調としたコミュニケーションとはどういうもので、それはどのようにしたら実現できるのかを日々の授業で考え、自らの言語行動を振り返り、研鑽を積んでいけるような機会を授業に取り入れていくことが大切となる。そのような授業実践は、まさに、本大会のテーマである「平和への対話」であり、ビジネス日本語教育がそれに果たす役割は多大であると言える。

<参考文献>

- ウォーカー泉 (2015) 「海外の大学におけるビジネス日本語教育 シンガポールでの実践に基づく提言」 前田直子 (編) 『ビジネス日本語教育の展開と課題』 第5章 pp.79-104, ココ出版.
- ウォーカー泉 (2018) 「日系企業セミナープロジェクト: シンガポールにおけるビジネス日本語教育」『国際シンポジウム紀要ビジネス日本語教育とグローバル人材』 pp.173-181, ハノイ貿易大学.
- ウォーカー泉・高木裕子 (2016) 「グローバル化に向けたグローバル化に向けた人材育成のための「二国間協働学習」デザインと教師の役割」『シンガポールビジネス日本語教育国際研究大会論文集』 pp.25-36, <https://sites.google.com/site/bjgsg2015/articles>. (2019.1.15)
- ウォーカー泉・森川洋子・伊藤晶子 (2018) 「シンガポールの日本語教育事情-グローバル人材育成に向けた取り組み-」『世界の日本語教育』 日本語教育学会.
<http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2018/05/sekai-singapore0501.pdf>. (2019.1.15)
- 近藤彩 (2015) 「ケース学習とは何か?」 近藤彩 (編) 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習職場のダイバーシティで学びあう (解説編)』 ココ出版.
- 産経ニュース (2015) シンガポール「幸福度」世界最下位 アジアで最も豊かなはずが建国 50 年、「能力主義」行き詰まる.
<https://www.sankei.com/world/news/150808/wor1508080038-n2.html>. (2019.1.15)
- 堀井恵子 (2012) 「海外におけるビジネス日本語教育の新たなパラダイム-プロジェクト型ビジネス日本語教育の実践から」『21 世紀の世界日本語教育・日本語研究中日両国国交正常化 40 周年記念論文集』 高等教育出版社.
- Walker, I., Ito, A. and Ishihara, E. (2017) What competencies are necessary to be able to work successfully in Japan-related workplaces? – Based on the survey in Singapore –. In Walker, I., Chan, D.K.G., Nagami, M. and Bourguignon, C. (Eds.), *New perspectives on the development of key competencies in foreign language education*, Germany: De Gruyter Mouton, pp.87-121.

エチオピアの日本語人材に関する現況と

日本語教育が日本企業の投資活性化に果たせる役割

古崎 陽子
メケレ大学

要旨

現地在留邦人も日本企業の拠点数も非常に少ないエチオピアのメケレ大学において、2008 年秋より課外講座として日本語講座が開講されてきた。また首都のアディスアベバ大学でも 2018 年 10 月より日本文化・日本語講座が開講し、エチオピアでの日本語教育は広がりつつある。一方で、日本語講座受講生の産業界への就職は現在ほとんどない状況である。エチオピアに拠点を持つ日本企業、日本企業の現地代理店、及び日本人が経営に関わる現地企業に対して現時点での日本語人材への要件を調査し、日本企業の投資活性化の一助となるために日本語教育が果たせる役割について考察した。また、他に日本語教育が行われているサブサハラ・アフリカ各国の状況も簡単に報告する。

【キーワード】 エチオピア、日本語教育、日本語人材、投資活性化

Keywords: Ethiopia, Japanese language education, Japanese language-skilled resource, investment promotion

1 エチオピアにおける日本語教育概況

エチオピアにおける日本語教育は、2008 年秋に北部ティグライ州のメケレ大学¹において日本語講座が設置されたことにより開始された。慶應大学（当時）の三宅理一教授（建築史）がメケレ大学における遺産保護学科の創設に関わっていたことがきっかけで、当時のメケレ大学のマネジメントや元国費留学生からの要請を受けて開設されたと聞いている。日本語講座の初代講師は、三宅教授の紹介でメケレ大学建築学科教員として 1 年間勤務した、青島啓太氏が務めた。メケレは首都アディスアベバから飛行機で約一時間半の距離にあるティグライ州の州都で、人口約 32 万人²でエチオピア第二の都市とも第三の都市とも言われている。在住日本人は筆者が在住している 2010 年 10 月以降で最大 9 名、少ない時は 2 名と非常に少ない。ただしメケレは「エルターレ火山とダナキル砂漠」や「ゲラルタ岩窟教会群」などの観光の拠点となっているため、町で日本人旅行者を見かけることはある。

メケレ大学の日本語講座は課外講座の位置づけで、大学内で開設されてはいるものの単位認定はされず、成績証明書にも記載されない。エチオピアの大学では専攻を問わず自由に選択できる「一般教養」科目が存在せず、学生は各専攻で定義されたカリキュラムの範囲で履修科目を選択するシステムとなっている。そのため日本語講座が大学で単位認定されるためには、日本語専攻または副専攻を開設するか、既存の学科の必須または選択科目として認定される必要がある。課外講座として開設されたのは日本語が最初であったが、

2012 年春より中国語、2015 年秋より韓国語が同じように課外講座として開設されている。また、現在は開設されていないが、ドイツ語及びトルコ語も開設されていたことがある。外国語の専攻科目としては英語及び中国語が開設されている他、アラビア語及びフランス語についても開設する方向で検討が進んでいるようである。

受講生は 1 学期以上の修了者で毎年 70 名程度、ほぼ全員が JF スタンドアードの A1 レベル、大多数が 1 学期だけの受講であり、学期途中でドロップアウトしてしまう学生も多い。しかし一部の学生は非常に熱心に勉強し、2017 年春より B1 レベルを学習する学生が 4 名出現した。2017 年 12 月にこのうちの 3 名が隣国ケニアで JLPT N3 を受験し、2 名が合格した。受験者のうち 2 名はもう大学を卒業してしまったが、医学部に在学中の 1 名は学習を続け、2018 年 12 月の JLPT では N2 を受験している。課外講座である日本語講座では学習開始時点の学年が様々であるため、大学卒業までに到達できるレベルは「何年生の時点で学習を始める学生が多いか」によっても左右される。新入生で学習を開始すれば中級まで到達できる可能性もあるが、最終学年で学習を始める学生はどうしても A1 レベルで終わってしまう。また、学科によって卒業までの年数が異なるため、3 年制の学科の学生より医学、工学、法学など 5 年制以上の学科の学生の方が中級レベルに到達できる可能性が高い。新規受講生は仲のいいグループで誘い合って受講を始めることが多いため、学期によって新規受講生の所属学科や学年の傾向は異なる。

メケレ大学の学生たちが日本語を学習しはじめたきっかけを 2012 年と 2017 年に調査したところ、2012 年時点では「日本または日本語に興味があった」といった理由がほとんどであり、複数学期学習し続けた学生たちが次第に留学などを目指すようになっていく模様であった。一方、2017 年には最初から日本留学や日本就職を目指して学習を始める学生が大きく増えていた。これは、2012 年春に開講した中国語の課外講座が豊富かつ拡大し続けている模様である就職機会や留学機会をどんどん前面に出していることによる影響だと思われるが、日本については中国語のような直接的な機会是非常に少ないため、学生たちの期待値のコントロールを心がけている。³

なお、首都のアディスアベバ大学⁴が 2017 年 9 月に京都大学の提携校になったことにより、アディスアベバ大学内に京都大学アジア・アフリカ研究所のリエゾンオフィスが開設され、2018 年 10 月より日本文化・日本語講座が課外講座で開設された。これにより 2018 年 11 月にエチオピア日本語教師会が発足するなど、中国語に押されてはいるものの、エチオピアの日本語教育は広がりを見せている。

2 調査の概要

外務省の「海外在留邦人数調査統計 平成 30 年要約版」によると、エチオピアの日本企業の拠点数は、2017 年 10 月時点で 12 拠点となっており、外務省の「エチオピア連邦民主共和国 (Federal Democratic Republic of Ethiopia) 基礎データ」によると、現地在住邦人も 240 人 (2018 年 2 月時点) と少ない。アフリカの時代と言われて久しいが、まだまだエチオピアに拠点を持つ日本企業も現地在留邦人も少ない。一方、日本企業がエチオピアに進出する際に、自社の拠点を持つのではなく、現地企業と販売代理店契約を結ぶこともあり、このような代理店の経営者が日本語人材に興味を示してきたこともある。現時点では日本企業、代理店ともに、日本語人材がいない前提で業務を構築していると考えられるが、実は日本語人材はいないとあきらめてしまっているだけで、本当は日本語人材に対する潜在

的な需要があるのではないかと。日本語人材が調達できるようになった場合、日本企業による投資活性化の一助になるのではないかと。

本調査では、日本企業のエチオピア拠点、日本企業の代理店となっている現地企業、及び日本人が経営に関わっている現地企業を「日本関連企業」と定義し、現時点での日本語人材に対する顕在的及び潜在的要件について調査を行った。なお、政府団体及び政府外郭団体は調査対象としていない。調査対象企業は日本大使館及び JETRO からの情報を元にしたが、特に日本企業の代理店についてはまとめて管理されていないとのことで、母数に入っていない代理店があることも考えられる。

調査は基本的に 2018 年 7 月に対面で行ったが、日本人が経営に関わる現地企業（旅行業及び飲食業）のみメールで行った。調査では「拠点内における現地人日本語人材の有無」「業務上、日本語力が欲しいと感じる場面」「日本語人材が採用できた場合の業務拡張の可能性」「日本人との仕事で文化的に困難さを感じる場面」について聞き取りを行った。なお、日本人が経営に関わっている旅行業・飲食業以外の各社は現地人社員による回答を得ている。

表 1 調査対象企業

種別	業種	把握できた 拠点数	調査 対象	社員数	回答者
日本企業の エチオピア 拠点	商社	3 社	2 社	15 人 以下	General Manager, Section Manager Automobile/ODAS
				15 人 以下	Deputy General Manager
	皮産業	2 社	0 社		
	軽工業機器	1 社	1 社	15 人 以下	Senior Sales Executive
日本企業の 現地代理店	自動車販売	3 社	1 社	300 人 程度	広報担当
	医療機器販売	1 社	1 社	70 人 程度	Deputy Managing Director, Medical Lab. Technologist & Sales Representative
	自動車部品販売 (バッテリー等)	1 社	1 社	15 人 以下	社長
日本人が経 営に関わる 現地企業	旅行業及び飲食業	1 社	1 社	15 人 以下	共同経営者 (日本人)
合計		12 社	7 社		

3 調査結果及び考察

3.1 拠点内における現地人日本語人材の有無

調査対象企業で拠点内において現地人の日本語人材がいると答えた企業は皆無であった。調査対象企業のうち、日本人が拠点内で勤務しているのは2社（商社1社及び旅行業・飲食業1社）、その他の5社については拠点内に日本語ができる人材はまったくないということである。日本語人材を採用したいと思ったことがあるかを重ねて尋ねたところ、日本人駐在員がいない日系商社1社が「日本語人材を採用しようとしたが、見つけれなかった」と回答し、医療機器販売現地代理店1社が「日本語ができるエチオピア人がいるのか」と興味を持ってきたが、その他の5社は、「現在の業務を行う上で日本語人材は特に必要ないので採用しようとしたことはない」とそもそも日本語人材に対して興味を持ったことがない様子であった。

3.2 業務上、日本語力が欲しいと感じる場面

エチオピアの各日本関連企業では拠点内に日本語ができる現地人がいない状況で業務が行われているが、日本語力があつたらいいな、と感じる場面が現在の業務であるかを尋ねたところ、7社中3社がそのような場面があると回答した。医療系機器の現地代理店では、機械に日本語だけで注釈がついている場合や英訳がついているが不適切な場合があり、そのような場合には写真を撮って日本の製造元に問い合わせることがあるとのことであった。また日本人が経営に関わっている旅行会社では日本語通訳が必要な出張者のアテンド業務が年間20～30日程度発生するため、元国費留学生をアルバイトとして雇っているとのことであった。通訳に期待するレベルを重ねて聞いてみたところ、2017年12月にJLPT N1にかなりの高得点で合格しているエチオピア人元国費留学生（生物学の学士及び修士を日本の国立大学で取得）のレベルを期待するとのことであった。また日本人駐在員のいる日系商社の現地人は会社の方針など重役向けのメールが日本語で来るので、それが読めるようになりたいとのことであった。そのようなメールは日本人支社長が翻訳してくれこともあるが、翻訳してもらえない場合はGoogle Translatorを使って読もうとしているとのことである。

一方、残りの4社は業務上日本語力が欲しいと感じる場面はないと答えた。理由としては、全社とも日本からの出張者は皆英語が上手なのでコミュニケーションに問題が生じないとの回答であったが、加えて軽工業機器の現地販売代理店では、通常業務の相手は主に現地人なので日本語は必要ないとのことであった。

現時点では日本語人材に対する需要はゼロではないものの、現時点では日本語に特化した人材が恒常的に必要とされている日本関連企業はないようである。日本語人材が日本関連企業に就職しようとする際は、日本語力に加えて、その企業で必要とされるスキルや専門性を持っていることが必須となるであろう。

3.3 日本語人材が採用できた場合の業務拡張の可能性

もし日本語人材が採用できるとしたら、どんな業務拡張の可能性があるかを尋ねたところ、日系商社2社からは「英語が上手な日本人でもやはり日本語ができる人を好むので、日本語ができればもっと活躍できる。」「言語はコミュニケーションの基本なので学んでもっと上手に意思疎通できるようになりたい。」「重役向けの会社の方針などのメールも自分で読めるようになりたい。」など、会社としての業務を拡張するというよりも、自分が活躍できるようになるための手段としての回答があった。回答者のエチオピア人は日系商社の

社員という立場で経営者ではないことや、会社の方針としてのエチオピア支社の位置づけもあり、自分の活躍に意識がいつてしまいがちなのであろう。

一方、医療機器販売の現地代理店からは「エンジニアが日本語の説明をすぐに理解できるようになったら、医療機器の使い方のトレーニングがもっと効率化する。」という回答があり、自動車部品販売の現地代理店からは、「ここ3年ほど外貨不足で輸入がとまり、在庫は減り売上も低迷しているが、ビジネス環境が良くなったら日本語人材の採用も検討したい。きっとプラスになる。」という回答があった。以前日本語人材に興味を示していたのは実はこの代理店の社長であったのだが、エチオピアの深刻な外貨不足によって必要な機器の輸入が許されないことに起因するビジネス低迷により、現在は日本語人材だけでなく新規職員の採用は考えられないといった様子であった。この回答を見る限り、現地代理店の方が日系企業の現地職員より日本語人材の活用による業務拡張の可能性について考えてはいるようだが、まだ実際の日本語人材を見たことがないこともあり、あまり具体的なイメージは持っていない様子であった。

しかし、実はこの調査を通じて既に日本語人材の活用機会が生まれている。調査のために訪問した際には日本語人材にまったく興味がない様子であった軽工業機器の販売代理店より、この調査の一週間後にセミナー用の日本語通訳の依頼があった。当初は筆者への日英通訳の依頼であったが、筆者が首都在住でないこともあり前述の JLPTN1 保持の元国費留学生のエチオピア人を手配したところ、非常に満足していただけたようである。エチオピアは9年生（中学3年生）以降の教育言語は英語ということになってはいるものの、英語が得意でない人は多い。実際メケレ大学の教育言語は英語ということになっているものの、現地語で授業をしている教員も多いようだし、メケレの普通の店やタクシーなどでは英語が通じないことの方が多い。これは筆者の個人的な感想になるが、英語が得意でない大学生たちも一応英語でコミュニケーションをとるものの、分からない言葉や聞き取れない言葉があった場合に聞き返したり確認したりすることは少なく、自分が持っている常識の範囲で大まかな解釈を決めてしまうことが多いようだ。そのような状況なので、軽工業機器の使い方のセミナーについても、講師の日本人と受講者のエチオピア人がお互いに苦手な英語でやり取りするのではなく、日本語と現地語の通訳を通した方が理解が深まると思われる。エチオピアの現地語は様々であるので、本来はその地域に応じた通訳がいることが好ましい。この企業からはまだ1回要請をもらっただけではあるが、日本語人材手配の可能性を知ってもらえたことによる業務の広がりの例と言えるのではないかな。

3.4 日本人との仕事で文化的に困難さを感じる場面

日本人との仕事で文化的に困難さを感じる場面を聞いたところ、エチオピア人回答者からは、基本的に15年以上など長年働いているエチオピア人職員が勤務体系、時間感覚などを日本人に合わせているので問題ないとの回答であった。合わせることに苦痛は感じておらず、素晴らしい日本人の働き方を見習うべきだとの意見が多かった。例えばアメリカの自動車会社とも取引がある自動車の現地代理店からは「日本人はとにかく素晴らしい。メールの返信が早いし、アメリカの自動車会社に比べて責任感が強い。」「日本人出張者が来たときの会合には30分前に集まるようにしている。」との回答があり、日本人駐在員のいない日系商社からは「自分たちは長年働いており、日本式の働き方に慣れていて、休日休まないことも多い。現地取引先にも同様の対応を求めている。」との回答、自動車部品販売の現地代理店からは「日本人とのコミュニケーションは、すべて経験が長い、社長である

自分がやっているので問題ない。」との回答であった。この自動車部品販売の現地代理店は、回答者の社長のお父様の代から日本企業の代理店を務めており、ノウハウが家族の中で蓄積されていると想定される。唯一あった困難な点の指摘は、日系商社からの、いちいち契約書を必要とする現地の商習慣を、信頼があることをベースにしたビジネスを行っている日本人に理解してもらうのが難しいということであった。

一方、今回の調査で唯一の日本人の回答者であった日本人が経営に関わっている旅行会社・飲食業の日本人共同経営者からは、「日本のサービススタンダードを理解できる従業員がいたら、非常に助かる。お客様に満足いただけることに重きをおいてサービスすることがエチオピアでは当たり前でない。ただ、日本のサービススタンダードも行き過ぎているところがあり、すべてを再現する必要はないと感じるが、お客様に対して誠意をもって対応する、この姿勢をしっかりと理解・実践できる人材がほしい。」との回答があった。

調査対象会社の中で日本人が直接の顧客となるのは旅行業・飲食業だけなので、旅行業・飲食業で文化的な違いがより大きい問題となるということは想像できる。一方、筆者が日本の外資系企業で勤務していた際に外国人と一緒にプロジェクトを行う機会が頻繁にあったが、外国人とのコミュニケーションの難しさに悩む同僚が多かったことを考えると、当調査についても現地代理店を使っている日本企業や日系企業の日本人職員や本社の認識は異なる可能性もある。

4 他のサブサハラ・アフリカ各国の状況

サブサハラ・アフリカの国々の中で筆者が直接関わっているのはエチオピアだけであるが、2012年7月に国際交流基金の蟻末淳専門家の尽力により開催された第一回ケニア日本語教育会議、及びその後2013年より毎年開催され続けている東アフリカ日本語教育会議により、特に東アフリカ各国の日本語教育関係者の間ではネットワークが構築されている。各国の日本語教育関係者からの情報及び外務省の「海外在留邦人数調査統計 平成30年要約版（平成29年（2017年）10月1日現在）」を元に、2018年7月時点でアクセスできたサブサハラ・アフリカの国々のビジネス日本語に関する状況を図1にまとめた。なお、日系企業拠点数以外の情報はあくまでも各国の日本語教育関係者の個人的な認識によるものであることに留意されたい。

	 エチオピア	 ケニア	 マダガスカル	 タンザニア	 スーダン	 ザンビア	 ウガンダ	 南アフリカ
日本語人材就職	1人/5年	1人/年(企業)	1-2人/年(観光)	4-5人/10年(?)	0人(?)	0人(?)	?	0人(?)
日本語バイト機会	20~30日	年に数件募集	あり	1人(パート事務)	通訳3人(ほど)	なし	?	なし
講座最高レベル	N3	N4程度+自習	N3程度+観光	N4程度	N5程度	N5以下	N3	大多数は初級で挫折
就職用日本語	-	観光	観光	インターシップ	-	-	-	-
日系企業拠点数	12	54	8	22	3	14	22	282

図1 サブサハラ・アフリカ各国のビジネス日本語に関する状況（各国日本語教育関係者からの状況、及び外務省「海外在留邦人調査統計 平成30年要約版」を基に筆者作成）

まず日本語人材の就職（日本語教師以外）やアルバイトの機会が多いのはケニア及びマダガスカルで、ほぼ毎年、1、2名の細々とした規模ではあるが、日本語人材の企業への就職が発生しているとのことである。日本語人材のアルバイトの機会も他国に比べると多い。また、この2国では就職に関連する日本語講座として「観光」に特化した講座が提供されている。この2国以外ではエチオピア、タンザニア、及びスーダンで日本語人材の就職またはアルバイトの発生が認められるが、定期的に発生しているとは到底言えない状態である。

各国の日本語講座で提供されている最高レベルは高い国でマダガスカル、エチオピア、ウガンダが N3 程度、ケニアとタンザニアが N4 程度と、一般的にビジネス日本語で最低限求められる N2 レベルに達している国は存在しない。ただし調査各国の中では日本語学習者の数も多く日本語教育の歴史も長いケニアやマダガスカルでは SNS などを使って講座で提供されているレベルを大きく超えたレベルに到達する学習者もいる。⁶

日本企業の拠点数としては、南アフリカが突出して多く、拠点数は282と、次に多いケニア（54）の5倍以上の拠点が存在する。一方、南アフリカでは日本語人材の就職は日本語教師が知る限り発生しておらず、日本語教育も大多数が初級で挫折しているということである。他のサブサハラ・アフリカ各国では日本企業の投資活性化に対して日本語教育が果たせる役割の可能性という本稿の命題が成立するが、南アフリカにおいては日本語教育に先行して日本企業の進出が進んでおり、他国とはかなり状況が異なると言える。

5 日本企業の投資活性化の一助となるために日本語教育が果たせる役割

このように日本語人材のレベルもビジネス日本語にはまだ不十分であるし、南アフリカ以外は日本企業の進出も非常に少ないサブサハラ・アフリカで、日本語教育が日本企業の投資活性化の一助となるためにどのようなことができるかを考察する。

まず第一に、日本大使館や JICA と協力し、日本語人材の存在を宣伝し、日本語人材に関

する情報を必要な企業に提示できる「日本語人材のハブ」となることが考えられる。そのためには日本語教育関係者としては、ある程度のレベルに到達した講座修了生の連絡先を管理したり、各国の大使館や日本企業関係者と積極的にネットワークを築き、日本語人材の存在やレベルについてこまめに情報提供しておくことが必要となる。エチオピアの場合、これまで日本語講座が首都から飛行機で1時間半離れたメケレにしか存在しなかったため大使館の文化広報担当者以外とのネットワークの構築が難しかったが、首都アディスアベバ大学に講座が設置されたことにより特に日本企業関係者とのパイプ構築はやりやすくなった。また、これは日本語人材とは限らないが、日本文化を多少なりとも理解している人材として、留学経験者の日本企業とのマッチングを同時に支援することも考えられる。例えば南アフリカでは ABE イニシアティブ帰国者⁷が南アで日本企業での職に就けるよう、帰国者と日本企業の架け橋となるポジションがプレトリア大学日本研究センター内に設置されたとのことである。ただしエチオピアに関して言えば、日本企業が修士号をあまり重要視しない一方、修士号以上を取得している留学経験者たちは、修士号がほぼ確実に収入増につながるエチオピアの慣習に則り修士号非保持者より高い待遇を求めるためマッチングが難しくなるといった問題もあるようである。

一方で、これは現在日本語教育の副専攻化が検討され始めたメケレ大学で日本語教育の推進に熱心な外国語・外国文学学科の元学科長から指摘されたのであるが、日本語教育を日本企業の投資活性化につなげていくためには、日本企業の進出が進んでおらず採用人数が少ない状況においても企業側が日本語人材を積極的に採用する意思を示すことが重要だとのことである。こうすることにより日本語を学ぶことが仕事につながると学生側に認識され、優秀な学生の日本語履修と良質な日本語人材の輩出につながり、それが企業に対する進出のインセンティブにもなるという好循環が生まれる。しかし難しいのはこうした好循環が生まれるまでの時期で、日本企業の拠点も小規模なら日本語人材の日本語力もビジネス使用には不十分、能力的にも中程度の学生しかいないような段階である。各日本企業も小規模の拠点に英語が堪能な日本人がごく少人数赴任しているような状況では、日本語力を問わず、とにかく優秀で小回りの利く人材を確保したいと考えるのは想像に難くない。

そんな「不十分」な日本語人材を企業にとって少しでも魅力的にするために日本語教育ができることとして考えられるのが、旅行会社・飲食店の日本人共同経営者から指摘があった日本のサービスの考え方、顧客に対する考え方、時間感覚やカイゼンの考え方などを授業の中の文化紹介の一環として取り入れ、多くの日本人が共有する考え方を少しでも理解できる人材を育てるということではないか。これは日本人に同化させようというのではなく、日本人の多くが持つ視点と自国で一般的な視点の違いを理解した上で、両者の相互理解を手助けし、サブサハラ・アフリカ各国の日本関連企業で一番うまく機能するやり方を構築する手助けとなるということである。

また、まだ日本語力が十分ではない日本語人材が何ができるかを日本語教育関係者以外が分かるように説明し、少しでもうまく活用しやすいようにしていくことも大切であろう。これは JF スタンドアードの Can Do の記述である程度満たされているとも考えられるが、筆者の経験では日本語教育や外国人日本語人材の雇用にまったく土地勘がない相手の場合、これをそのまま渡してもあまりよく分からない場合もあるようなので、相手の具体的な質問に答えるようなフォローができると良さそうだ。

6 在エチオピア中国企業における中国語人材の活用例による示唆

エチオピアは中国企業の進出が芳しく、メケレ大学でも中国語専攻が設置され、卒業生は中国企業で高給をもらって働いていると聞く。中国語人材の就職は中国語専攻の卒業生に限られない。他の学科の学生でも中国語課外講座受講または自習により中国語能力試験（HSK）で高得点をとれば、半年または1年間中国に語学留学できる。筆者の直接の日本語の生徒たちでも知っているだけで4名が大学卒業後に中国に語学留学をしている。

そのような学生の一人に語学留学後、中国語を生かした仕事について学生がいる。彼はメケレ大学の土木工学科を2017年7月に卒業したが、在学中に日本語を課外講座で150時間程度勉強し、だいたいJLPT N4程度まで達した。中国語についてはメケレ大学で1学期間（課外講座の授業ができるのは2ヶ月半～3ヶ月程度）のみ課外講座を受講後、自習により大学卒業前にHSK3に高得点で合格し、半年間中国に語学留学をした。留学中にHSK4を取得し、2018年7月時点ではHSK5を取得していた。なお、直接の比較ができないがHSK3はおそらくJLPT N4程度でHSK5はJLPT N2程度であると筆者は推察している⁸。ただし自身の中国語能力について日本語能力試験のCan Do 自己評価チェックリスト（英語版）に答えさせてみたところ、「書き」以外のほぼすべての項目について「できる」と回答したので、実際はもっと高いレベルである可能性もある⁹。

中国留学から帰国した彼が中国人宝石商の通訳の仕事についてと聞き、驚いた。半年間の語学留学というと、国際交流基金の海外教師研修（長期）と同じ長さだ。もちろん両者の研修目的は違うので参考情報でしかないが、メケレ大学で養成した現地人日本語教師で交流基金の研修受講中にJLPT N3に合格し、交流基金の研修の最後のレベルチェックで会話力についてはJFスタンダードではほぼB1レベルと認定されている教師について、先に調査した旅行会社からは「旅行者の通訳なら任せられるが、出張者の通訳としては不安」と言われているし、筆者としても辞書などを使わずに¹⁰細かい話や専門的な話も含めて対応するのは難しいだろうと思うからだ。中国企業が恐らくせいぜいJLPT N2レベルであると思われる彼をどのように働かせているのかを知ることにより、日本企業が理想的なレベルに達していない日本語人材をどのように使っていけるかの示唆が得られるのではないかと考え、話を聞いてみることにした。

彼の雇用主は中国人宝石商2名で、英語もエチオピアの現地語もまったくできないそう。雇われているエチオピア人は通訳の彼と家政婦の計2名で事務所兼宿舍に全員住み込んでいるとのこと。給料は月4万5000円程度で修士を終了した大学教員と同程度だが、物価が非常に高い首都では一人暮らしは難しいレベルである。住み込むことにより食費と住居費が不要になるので助かるし、中国語会話の勉強にもなると言っていた。

仕事上のコミュニケーションは口頭またはスマートフォンによるチャットが中心で、メールはほぼ使わないとのこと。働き始めた当初は口頭でのコミュニケーションで聞き取りが難しいと感じたり、中国留学では勉強しなかったビジネス中国語の語彙などが分からないこともあったとのことだが、雇用開始後の1ヶ月は事務所兼宿舍の手配などの簡単な業務が中心であったためその間に特にリスニングを改善し、現在は宝石の専門用語などをスマートフォンの辞書で調べることはあるものの、日々の業務で語学力が不十分だと感じることはないとのことであった。

日々の業務で語学力が不十分だと感じることはないとの回答であったため、語学力の壁をどのような工夫により雇用主・彼の双方が乗り越えているのかを掘り下げることはできなかったが、作文力がより要求されるメールでのコミュニケーションではなく、口頭及び

チャットにより簡単なコミュニケーションを頻度多くとっているというのはヒントになるのではない。そもそもエチオピア人の特に大学生以下はメールを使うということ自体がほとんどなく、フェイスブックなどのチャットや電話のテキストメッセージでやり取りすることが多い。そのため、国費留学に選ばれるような優秀で英語力も高い学生でも、きちんと構成のある英文メールが書けない場合もある。一方、チャットであればメケレ大学の日本語の学生たちも自主的にグループチャットで日本語で会話していたりするようで、メールに比べ、かなり敷居が低くなるようだ。日本企業での仕事というどうしてもフォーマルなメールを使うことが多いと思われるし、すべての業務をチャットで行うのも難しいであろうが、可能な範囲で慣れ親しんだ形式を捨てることができるのであれば、進出対象国の日本語人材にもアクセスしやすくなる可能性がある。

7 日本語教育を通じたエチオピア発展への寄与を目指して

日本企業による投資活性化のためには、当該国の市場、治安、法規制、商習慣、政権の安定性、人材など本当に様々な条件が存在するが、この中で日本語教育の分野から働きかけられるのは人材という部分である。エチオピアの日本語教育のレベルはまだビジネス日本語としては不十分であるし、そもそもまだ日本関連企業側からの日本語人材への需要も具現化されていない。しかし日本語教育関係者は、少なからず日本に興味を持っている人材を深く知る機会があり、また彼らに日本語だけでなく日本の企業文化についても話ができる立場にある。まだエチオピアの状況では日本語に特化した人材の就職は難しい状況であるが、他のスキルや専門に加えて日本語「も」でき、更に日本の企業文化についても理解がある人材を育成し、そのような人材の存在を宣伝していく。日本語教育関係者という立場を生かして少しでも日本企業による投資活性化、ひいてはエチオピアの発展に貢献していければと思う。

注.

¹ 学生数 31,000 人超。15 学部・研究所を持つティグライ州最大の大学。

² City Population (<http://www.citypopulation.de/Ethiopia.html>) による、2015 年 7 月 1 日時点のデータ。エチオピアの中央統計局のホームページのデータが元データとなっているが、論文執筆時点でエチオピア中央統計局のウェブサイトがアクセス不能になっているため、2 次データを使用。なお、人口はだいたい 30 万人とメケレでも言われているが、インターネット上の情報元によっては 20 万人程度となっているものもある。

³ 古崎・テスファイ・大場 (2017)

⁴ 学生数 48,673 人。前身の大学が 1950 年に設立された、34 学部・研究所を持つ、エチオピア最古かつ最大の大学。

⁵ メケレという地域の現地語ではなく、エチオピアという国という意味での現地語。エチオピアは多言語国家であり国としての公用語は定められていないが、「業務に使用する言語 (working language)」として主にアムハラ州及び首都で話されているアムハラ語が定められており、大学でもこの言語が使われることが多い。メケレ大学があるティグライ州の現地語はティグライ語であるが、メケレ大学の学生はエチオピア全土から来るため、ティグライ語が分からない学生も多い。ティグライ語とアムハラ語は共にゲーズ語を祖語に持つ近い言語であること、学校でアムハラ語の授業を受けること、テレビやラジオでアムハラ語をよく聞くことなどもあり、逆に多くのティグライ人は問題なくアムハラ語が話せる。

⁶ 東アフリカ各国の日本語教育の状況については、参考文献の『東アフリカ日本語教育 1』及び『東アフリカ日本語教育 2』参照。

⁷ アフリカの若者のための産業人材育成イニシアティブ (African Business Education Initiative for Youth)」。2013 年 6 月の第 5 回アフリカ開発会議 (TICAD V)にて表明された、アフリカの若者に対して日本の大学や大学院での教育に加え、日本企業でのインターンシップの機会を提供するプログラム。現在「修士課程及びインターンシップ」プログラムが JICA により実施されている。修了生には「日本企業がアフリカにおいて経済活動を進める際の最先案内人として活躍すること」が期待されている。(JICA(2019))

⁸ HSK のレベルについては、様々なホームページに書いてある情報や、大学時代に中国語を 2 年間勉強し、授業とは別に NHK ラジオ講座でも勉強していた筆者自身が中国語で会話をしてみた感触により、非常に大雑把に推定した。

⁹ ただし、エチオピアでは日本語学習暦が 200 時間未満で、通常の会話でも明らかに細部が理解できていない学生が「ドラマは字幕がなくてもまったく問題なく理解できる。」と言い出すこともあり、本人の Can Do 評価を日本人の一般的な感覚で理解することはできない。

¹⁰ エチオピアではインターネット接続が不安定で、まったくつながらなくなることも珍しくないので、「分からないことは即座にネットで調べる」ことを前提とした日雇いの通訳業務は成立しない。

<参考文献>

外務省 (2018) 「エチオピア連邦民主共和国 (Federal Democratic Republic of Ethiopia)

基礎データ」, <https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/ethiopia/data.html> (2019.01.10).

外務省領事局政策課 (2018)「海外在留邦人数調査統計 平成 30 年要約版 (平成 29 年 (2017 年) 10 月 1 日現在)」 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000368753.pdf> (2018.07.30).

ケニア日本語教師会 JALTAK 編 (2014) 『東アフリカ日本語教育 1』ケニア日本語教師会 JALTAK.

ケニア日本語教師会 JALTAK 編 (2016) 『東アフリカ日本語教育 2』ケニア日本語教師会 JALTAK.

古崎陽子・テスファイ ゲブレメドヒン アシェブル・大場千景 (2017) ”Profile of Japanese Students in Mekelle University: Benefit of Studying in the Japanese Certificate Program”, 2017 年 5 月 26 日メケレ大学学会 ”The Role and Status of Foreign Languages in Ethiopia” にて発表, 未出版.

日本語能力試験 JLPT (2012) “JLPT Can Do Self-Evaluation List”, <https://www.jlpt.jp/e/about/candolist.html> (2018.07.22).

Addis Ababa University (2019) “aau at a glance” <http://www.aau.edu.et/aau-at-a-glance/> (2019.01.20).

City Population (2019) ”ETHIOPIA: Federal Democratic Republic of Ethiopia” <http://www.citypopulation.de/Ethiopia.html> (2019.01.10).

JICA (2019) 「アフリカの若者のための産業人材育成イニシアティブ (ABE イニシアティブ) 『修士課程およびインターンシップ』プログラム

Master's Degree and Internship Program of African Business Education Initiative for Youth」
<https://www.jica.go.jp/africahiroba/business/detail/03/index.html> (2019.01.20)

Mekele University (2019) “About MU” <http://www.mu.edu.et/index.php/about-mu1> (2019.01.19).

ビジネス日本語コース及びビジネス日本語スピーチコンテスト

ジョーンズ 佳子

ロンドン大学東洋アフリカ研究学院

要旨

本報告では次の点について述べる。

日本語のコースである「上級ビジネス日本語コース」Advanced Japanese For Business Course と関連性のある「ビジネス日本語スピーチコンテスト」Japanese Business Speech Contest の実践報告である。

前者はロンドン大学東洋アフリカ研究学院 (SOAS) で、日本語科のコースとは異なる学部で開講されている日本語のコースであり、後者は同校で来年 29 回目を迎える毎年開催のビジネス関連の、日本語のスピーチコンテストである。

以上の 2 点を実践内容を踏まえて報告し、今後の課題を検討する。

【キーワード】 ビジネス日本語、ビジネス日本語スピーチコンテスト、コミュニケーション、対話、相互理解、グローバル化

Keywords: : Business Japanese, Business Japanese Speech Contest, Communication, Dialogue, Mutual understanding, Globalization

1 「上級ビジネス日本語コース」

1.1 コースの概要

ロンドン大学東洋アフリカ研究学院には、日本語を専攻科目として学べる日本語学科(東アジアの言語文化学部)があり、多くの学生が日本語を専攻している。専攻以外でも日本学や他の語学専攻(特に中国語、韓国語)の学生も、学位の一部として 1 単位 (One Unite) の日本語コースが履修できるシステムになっている。

この「上級ビジネス日本語コース」は、日本語学科とは別の経営学部の修士課程、日本の経営 (School of Finance and Management, MSc Management in Japan) コースのプログラムの一部である。

従って修士コースを履修している学生を対象としている。

この修士 MSc では 1 学期に英語で日本の経営についてを学ぶ。日本の経営コースには、金融システム、企業統括、企業金融などの科目が含まれている。

そして、その後 2 学期、3 学期に希望者がこの『上級ビジネス日本語コース』を履修することが出来る。

開講は 2003 年で、もともとは日本語科 4 年生の一般の日本語コース以外に、内容重視の「日本語で経済を読むコース」というのがあり、これが前身である。

この 4 年生がそのまま進んで経営学部で MSc 取得を目指す学生が出てきたので、それではビジネス日本語に変えてはどうか、との提案があり、4 年生のコースから MSc でのビジ

ネス日本語のコースに変更になった。

1.2 コースの目標

ビジネス日本語コースはタイトルのように、当然、ビジネスに役立つ日本語を目指すのが目的である。しかしビジネスに役立つとは、どういう日本語であるか。いろいろ考えられるであろう。ビジネス日本語の教科書も沢山出版されている。商談の時に役立つ日本語や、あらゆるビジネス場面を取り上げて、その対処の仕方を具体的に練習できる教科書。敬語を（Formal Language）中心にしてのビジネス日本語。また、必ずしも上級の日本語を習得していない初、中級者でも学べるビジネス日本語など、いずれにしても、ビジネス場面でのコミュニケーションを目的としている。

この「上級ビジネス日本語コース」も、ビジネスでのコミュニケーションを目的とする。但し、ビジネスに欠かせない背景、要するに日本での経済やビジネス社会の動きに、重きを置くことも目的にして、新たに開講となった。

1.3 コース受講資格

ビジネスの背景を重視のコースということで、教材は主に新聞の記事の読解が中心になるので、日本語能力試験 N2 以上、またはそれと同等の日本語能力を持つ学生。前身の日本語学部 4 年生の日本語能力に合わせての条件を資格としている。

1.3.1 学生数、

もともと日本の経営コースの学生数が少なくその中からの希望者のコースであるだけに、1 名から 8 名の学生が在籍してきた。1 名の場合は共に学ぶ Auditor いわゆる聴講生を 2～3 名募集して授業を進める。この聴講生は単位にはならず、また最終試験は随意であるが、その他の授業時間、週テスト、発表などは全て正規の学生同様にすることを承諾しての受講である。

コースの学生を国別でみると、イギリス、イタリア、ドイツ、フランス、ハンガリー、中国、韓国、アイスランド、アメリカなどからの学生が在籍した。

今後の課題は英国が EU 離脱後にどのように EU からの学生数が変わるか、により、コースの内容も変更せざるを得なくなるであろう。

1.4 コースの授業内容

トピックに沿っての記事の読解、メールの書き方、ビジネス文書の練習、敬語を含めてのビジネスマナー、ビジネス上のプレゼンテーションの仕方など。

また必須なのは、後記のビジネススピーチコンテストへの関与である。学生はスピーチコンテストへの応募が必須になっており、出場者に選ばれた場合は、勿論、当日スピーチをして他の出場者と競う。惜しくも選ばれなかった場合も、必ず当日スピーチを聴き、レポート提出をする。そこで学生自身のスピーチの振り返りができ、また出場者たちのスピーチに関しての評価をすることもできる。

実際に過去には、このコースからの出場者がコンテストで優勝もしている。

1.4.1 トピック

基本的には、日本経済の現状を知る必要から、記事の内容も経済の動向を先ず、トピックに入れる。新年の各企業のトップが発表するその年の展望から授業を始める。その他は政府の経済政策、近年の「アベノミクス、3本の矢」と「その後」は恰好たるトピックになっている。

また、その年の学生の興味がある分野に沿って計画する。従って毎年かなりの違いはある。過去には「日本の株式市場」であったり、「日本企業の敵対的買収と友好的買収」、「日本の市場調査」、「自動車産業」、「日本の財閥」、「派遣社員制度」、「働き方改革」などであった。ここ2、3年は何と言っても学生、特に女子学生の興味は「女性と働き方」に焦点が当てられている。「女性の経営者」から「女性管理者」や「イクメン」、各種「ハラスメント」などである。

読解のための記事を読んだ後には、その内容に対してのディスカッションを入れる。各学生の国の違いからの格好の意見の交換となり、日本を通して取りも直さず、それぞれの国の理解にも役に立っているようだ。単なる級友というだけではなく、各国の代表的な存在の級友といえる。

1.5 評価方法

評価方法 100%の内訳は、2時間の学年末筆記試験が60%、日本語での20分の発表が20%、その他の20%には実技テストや短文翻訳、漢字語彙テスト、そしてレポート提出が含まれている。

1.5.1 日本語での発表

学生は授業で読んだ記事他からの関連トピックを選び、15分以内（質疑応答を含め20分）に纏めてPPTを使ってクラス内で発表をする。それに対して、他の学生は質問をすることが必須条件になっている。

過去に取り上げられたトピックとしては、「日本の総合商社」、「みずほ銀行」、「非雇用制度」、「女性活躍」、「ユニクロケーススタディー」「朝日酒造、獺祭」「日本観光業界」「(FDI)販売促進から生産性向上」、「日本の高齢社会-日本を対象に、世界のために」、「働く母を支援するために、新しい働き方を探す」など様々であった。

いずれのトピックも読解で使用した記事や1学期に英語で学んだ授業項目からヒントを得て選択し、自分でさらにリサーチをして纏めての発表になっている。

1.5.2 実技テストそして、そこからの学び

当初、この実技テストは単にビジネスマナーを日本食のレストランを使って実際に試してみよう、ビジネスパーソンになったつもりで、話してみよう、ぐらゐの考えからであった。従ってコース打ち上げの要素でもあった。

しかしながら、それでは面白くない、とある年の学生が話し合っ、模擬演技をやってみては、ということ提案してきたので、全て学生に任せてみたところ、なかなか興味深いシーンを演出し始めた。次に挙げるのはその一例である。

学生数：4人、国籍：韓国（男）、イタリア（男）、中国（女）、ハンガリー（女）

目的：授業で学んだビジネス日本語を積極的に使う。和食のマナーを学ぶ。

先ず日本のレストランの予約を取る。

場面例：

A 社 (XXX 会社)、スマートフォン製造業、赤字が続いている。12 億で売却を検討中。

B 社 (ZZZElectronic Corperation)、スマートフォン製造業トップ市場シェア、しかし指紋認識技術の投入を考えている。10 億円で A 社買収を検討中。

この B 社の代わりに

B 銀行 (YYYBanak) 融資金額上限を決める、払い込み時期、などの検討。

実際にはレストランのドアを入ってくるところから初めて、名刺交換や「サラリーマン用語辞典」から学んだ表現を使いながら、一方が席へ案内し、テーブルではメニューからの注文の仕方、相手に料理を勧めたり、飲み物のつぎ方、断り方などに注意しながら商談を始める。結果は和やかに商談がまとまり、終わらせる。

この実技テストを通して、学生は学んだビジネス日本語を使う語学の面だけではなく、

1. チームワークの大切さ
2. 自分の考えをどう伝えるか、学生同士の対話、(異なった国の学生の国民性の違いからくる意見の違い)
3. そこからの決定、実行に移す、という過程を学ぶことが出来た。

1.6 卒業後の動向と今後の課題

卒業後博士課程に行く学生もいるが、殆どの学生は就職を希望する。希望先はやはり日本関係が多い。

ほんの数例としては、みずほ、三菱 UFJ、ANA、JAL、IHI、ソニー、ハロー食品、NNA 通信、自国の商工会議所などが、既に就職している先である。

但し、問題となっているのは、希望先に就職は出来たものの、長続きがしないことである。勿論欧米的考えで、同じ職場に定年までいることは少ない。または最近の若者の傾向からか、2、3 年でその職場を辞める、ということでもある。

しかし、その他に学生が次のような理由を挙げている。

「思っていた仕事をさせてもらえないこと」、「いつまでも外国人で、昇進に時間が掛かる、か、望みがない」、「女性をお茶くみと見なす」、又、「社員としての権利が発揮できない」、「チームワークに重きを置き、上下関係を重視し、会議では上司の意見に反対意見を言うべきではない、と言われた」、以上のような理由などから、せっかく就職をしたものの、失望して辞めるケースがかなり多いのが実情のようである。

今後このような問題をいかにコースに取り入れていくかが、課題となっている。

企業の方や、就職斡旋エージェント、卒業生などの話を聞く機会を頻繁に作り、現実はどうなのか、を把握していけるようにするべきだ、と考えている。

但し授業時間の制限があり、課外にどこまでできるかは問題である

2 「ビジネス日本語スピーチコンテスト」

正式名は「Sir Peter Awards for Spoken Business Japanese、パーカー卿賞・ビジネス日本語スピーチコンテスト」という。

2.1 歴史：スピーチコンテストの誕生とピーターパーカー卿

このビジネススピーチコンテストの誕生には2説ある。

パーカー卿自らが JETRO London（日本貿易振興機構ロンドン）に話を持って行った、という説と、反対に JETRO London からパーカー卿に話を持って行った、という2説がある。しかし、現在では資料が残っていないため、確認の方法はない。

いずれにしても、1989年にパーカー卿と JETRO London が卿の出身大学である SOAS を訪れてスピーチコンテストの提案をし、そこで、ビジネス関係の JETRO London と日本語教育の殿堂である SOAS の共催という形をとることになった。

2.1.1 ピーターパーカー卿



写真1 パーカー卿



写真2 スピーチコンテスト場面

さて、コンテストの名称になっているパーカー卿とはそもそもどういう人物であるか。英国以外の方には馴染みがないと思われるので、少し説明を加えておく。

時は第2次大戦に遡る。1942年英国の大学や高校の最終学年から選抜された政府給費生達（奨学金受給者）が、日本語の特訓を受けるために、SOASに集まってきた。これから、この若者たちは1年間半日本語を習うことになるわけである。ロンドンの南へ少し下がったところにあるウエストダリッジ（West Dulwich）にあるダリッジカレッジ(Dulwich College) が寄宿舎として使われ、毎日ロンドンへ通学して昼間はSOASの教室で勉強をしていた。そのことからこの学生たちは以後「ダリッジボーイズ(Dulwich Boys)」と自らを呼んでいた。

日本語の特訓を受けた後、東南アジアの戦場で日本軍の通信を傍受したり、押収した書類の翻訳、捕虜の訊問などから情報を得る役割を担い、全軍の作戦に貢献する目的で始められた。これは5年間ほど続けられた。その優秀な学生たちは、インド、ビルマ、南アジア各地、日本占領地で活躍した。

英国の前途有望のエリート達が日本軍を倒すべく日本語を勉強し、その目的は達せられたが、その彼らの多くが、戦後逆に日本文化のとりことなった。それも初めに教育を受けた時に日本語を教えた日本人の教授達の、日本の歴史、文化の深い知識から、彼らは日本

に対しての理解を深めることが出来、戦後は日本学者、外交官、実業家として日本と関係を持つ人々が多数生まれることになった。彼らの働きにより、日本は大きな恩恵を受けてきたと言えるだろう。

この中にいたのがパーカー卿である。卿は日本語の特訓を受けた後、東南アジア、ビルマでの任務を終え、復員後はオックスフォード大学に復学、アメリカ、ハーバードやコーネル大学の大学にも奨学金で留学した。帰国後は色々な会社、三菱電機ヨーロッパやそのほかの会社の役員などを歴任し、英国経済再建のための研究所の所長にも就任。また英国国鉄総裁も務めた人物である。

その卿が日本語教育を盛んにするプロジェクトや日英関係の促進を図るために発言をしている。それが有名な「パーカーレポート」で、英国政府に提出された。このレポートとは、卿が英国の大学助成委員会の依頼を受けて東洋・アフリカ言語及び、これに関連する地域研究が、通商、外交の要請に応じ得るようになっているかを、調査したものである。

その結果イギリス全国でアラブ、中国そして日本の研究家をかなり増やさなければならぬことになり、特に日本研究に重きが置かれた。

要するにバブル期の日本と交易をするためには、相手国の日本人に英語を話させるだけでなく、英国側からも日本語で応対できるようにしよう、というのであった。

2.1.2 コンテストの目的と過程

目的は「英国、EU のビジネスパーソンが日本語を通して、日本のビジネス文化の理解を深めること。そして、よりよいコミュニケーションを図ることにより、親善と相互理解に寄与する」となっている。

1990年に第1回目が開催されて、初回から3回目まではビジネス関係者だけであったが、3年後に大学生も含めて「大学生の部」「ビジネスの部」の2部門に分かれて開催された。その頃は大学での日本語を履修する学生も増え続けていたこともあり、日本語を学ぶ学生達が、将来英国、ひいては、EU と日本の関係に寄与することを前提に、大学でフルタイムで日本語を学ぶ学生の部が、設けられたのである。

従って、ほぼ一日がコンテストの決勝日であった。この頃になると、ビジネスパーソンの時のように、予選を実際に審査することは、難しくなっており、電話でのインタビューに切り替えざるを得なくなった。

初回の応募者数は24人でその後、時折30人以上になったこともあるが、ほぼ同人数の応募が続いている。

この2部門での開催は2005年まで続いたが、大学生の出場者から、どうも自分たちはビジネスの部門の付属的である、との声が上がり初め、そこで相談の結果、国際交流基金ロンドンと、英国日本語教育学会(British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language)が中心となり、大学生の部は独立し、独自のコンテストが成立したのである。

この大学生のスピーチコンテストは、開始時にはカテゴリーもスピーチ部門のみであったが、現在ではスピーチ(日本語を専攻または選択科目として履修している学生)、個人のプレゼンテーション(初級を終えている学生)、グループプレゼンテーション(初級レベルの学生)の各カテゴリーに分かれて開催されている。

これに付け加えるならば、現在英国では中等教育の日本語スピーチコンテストも「にっぽんごカップ」として開催されている。

従って、英国では日本語教育を受けた小中学から大学そして社会人、ビジネスまでの全てのレベルの者がスピーチコンテストという場で、挑戦できる機会がある。

2.2 ビジネススピーチコンテストの応募者

応募規定にはコンテストの決勝日に EU、UK 内に在住の、親が日本人ではない 18 歳以上の者、日本在住 13 年以内が条件、とある。

先ず国別でみていくと、あらゆる国からの応募者が見受けられる。英国をはじめとし、イタリア、オーストリア、スペイン、ポーランド、ルーマニア、ハンガリー、アイルランド、ドイツ、ロシア、中国、韓国、ベルギー、フランス、などである。この様に、いかに英国では様々な国からの多くの人々がビジネスに携わっているかが、分かる

また職業別でみると、初期の段階では純粋に企業に勤務のビジネスパーソンが多かったが、自営業、就活中の人の応募もあり、又現在では大学院生がかなり挑戦している。

2018 年の入賞者 4 人は全員が大学院生であったことから分かるように、単にビジネスパーソンのコンテストに留まらず、あらゆる層に浸透してきたと言えるであろう。それに加えて、大学院生の中には、既にビジネスの経験がある学生も、多くなっていると言える。従って彼らのスピーチは、机上の空論ではなく実践を伴ったものになっている。

2.3 コンテストの進め方、審査員、イントロクターなど

第一次電話インタビュー予選の後、コンテスト出場が決まった決勝出場者には、期限を決めて、スピーチのタイトル及び要約の英語での提出を求める。コンテストは飽くまでも日本語のスピーキングのコンテストであるので、スピーチの原稿の提出は求めている。従って、出場者は各自自由にスピーチの準備ができる。きちんと原稿用紙に日本語で書いたり、ローマ字で書いたり、または英語で書いて、それを日本語に訳しながらスピーチにしてい、という方法をとるケースもある。

スピーチの時は勿論、原稿を読むことは減点になるが、メモ程度なら壇上で見ることは出来る。10 分以内のスピーチをした後はイントロクターとの質疑応答がある。

現在は 2 人のイントロクターで、1 人は大体一般的な質問、例えば、日本語の習得はどのように、出身地は、現在の仕事は、などで、スピーカーを落ち着かせる。

2 人目のイントロクターはスピーチの内容に関しての質問をする。かなり鋭く掘り下げた質問に、出場者はたじろぐが、ここで丁々発止とやり合うことこそ、このビジネススピーチコンテストのキープポイントとなり、スピーチに加えて実力が発揮できるかどうかであるので、重要なパートになっている。

なお、審査員は審査員長を筆頭に 5 人で、日本語の専門家、ビジネス関係者などで構成されている。

2.4 入賞者

8 人の出場者から 1 位（優勝）、2 位、3 位 に加えて特別賞が授与される。

それぞれ審査基準に沿って審査され、入賞者を決める。

参考までに審査基準を記しておく。

スピーチの内容、スピーチの仕方 : 25%

言語使用の適切さ	: 40%
質疑応答	: 35%

この特別賞は、惜しくも3位までには入らなかったが、必ずしも4位の意味ではなく、何か特に審査員の印象に残ったスピーチをした者に与えられる。

過去には「ユーモアがあった」、「ドラマティックな話し方で観客を楽しませた」、「トピックが大変日本人にもためになるアイデアであった」、「熱意が伝わった」、などで特別賞を授与してきた。

2.5 出場者のスピーチのトピック

トピックは原則として「日本とのビジネス」という課題があるが、範囲は相当広く捉えられる。

過去に取り上げられたトピックとしては、メディア、ゲーム、金融、出版、経営、製造、スポーツ、企業文化、日本の地方自治体関係など、あらゆる分野にわたっている。

それぞれに日本と英国またはヨーロッパと比較してお互いに学ぶべき点などの指摘を盛り込んでのスピーチが多い。また、日本語との関係ではビジネスで欠かせない企業文化、敬語の問題を、職場での敬語の使用の難しさや、おもてなし文化での敬語の使い方についてのトピック、ビジネスコミュニケーション、最近では女性と日本企業もしばしばトピックに選ばれている。

次にほんの数例ではあるが、過去のスピーチのトピックの具体例を挙げておく。

メディア：英国メディアから見た日本、ビジネスとプレス

ゲーム：コンピューターゲームの発達と未来

金融：日本企業へのソックス法の紹介、ビットコインの使われ方、銀行の合併

スポーツ：日本とマラソン、サッカー/ラグビーワールドカップ

出版：翻訳とその出版、日本の書物、映画の日本以外での販売

経営：日本企業での中間管理職に対する提案、日本の典型的な経営法の英国またはヨーロッパでの適用は可能か

製造：日本車の英国/EUでの製造の今後

企業文化：女性社員の扱い方、敬語での誤解、異文化からくる相互理解の困難さ

毎回各出場者のほとんどが、事前に過去のビデオをじっくりと観察して何とか斬新なスピーチを工夫して、本選に臨んでいるようである。

2.6 パネルディスカッションの導入

過去に数回ほど出場者全員のスピーチ後に、パネルディスカッションを試みた。テーマは時事問題、社会問題などからトピックを取り上げて、事前に渡し、出場者は各自準備をしてパネルディスカッションに臨んだ。が、結果は思わしくなく中止になった。

理由はどうしても積極的な者が主導権を握り、実際の日本語の実力が審査員には判定できない。また、スピーチをすることと、議論をする日本語は異質のものである、との理由もあがった。しかし、それとは別に、スピーチの一部ではなく、切り離してのパネルディ

スカッションを取り入れてみてはどうか という意見もあり、今後の課題になっている。

2.7 入賞者たちのコメント

出場者たちが一体どのように感じているのかを、彼らのコメントを通してみると、大変興味深い。そのいくつかを次に挙げておく。

- 1) このコンテストはビジネスパーソンの日本語のレベルを次の段階へ持ち上げる。これは日本語を一般の聴衆の面前で話すことの上達だけではなく、自分が熱意をもって話したトピックが、ビジネス関係の聴衆をとらえることが出来る。また同じような仲間との競い合いも大変刺激的であった。
- 2) 自分は自信がなかったが、出場してみて、いかに日本語での発表及び、聞き取りのテクニックのいい練習になったかが、確認できた。また、国は違うが、同じ日本が好きな仲間と会えてよかった。色々な意見の交換も出来た。良い経験であった。
- 3) 日本語をもっと上達したい人のために、コンテストに出ることは最高の方法である。挑戦、動機など日本語の上達のための最高の機会である。
- 4) このコンテストは素晴らしい賞品もさることながら、今までの日本語を更に磨けること、そして、ビジネス関係者、日本語の専門家、一般の日本人の聴衆の面前でのスピーチをすることにより、自分に対する自信が持てる。そして国は異なり、言語は違っているが、同じ日本語での意思の疎通が図れることの素晴らしさを、知った。
- 5) このコンテストに応募して、いかに広く日本語を勉強している人が多く、しかも上級レベルまで達している人が英国内（自分は英国人）だけではなく、他のヨーロッパの国々、またはアジアの国々にも多くいることを知った。そういう人たちと話し合えたことは貴重な経験となった。

このコメントから見ると、このコンテストは取りも直さず国を問わず、日本語を通しての対話ができ、相互理解の場になっていることが確信できる。

次に今年度の優勝者のなかなか興味深いインタビューの一部を紹介しておく。

Q: 仕事で日本語を使うことの難しさや苦勞の経験を話してください。

A: 日本語が上手ければ上手いほど期待されます。しかし、自信を持って話していたが、ある時、自動詞と他動詞の使い方を間違えてしまい、話し相手を混乱させてしまいました。また、日本語でメールを書くときは、必ず日本人にチェックをしてもらうようにしています。

Q: 日本語の面白いところ、いやなところなどがありますか。

A: 日本語の擬音語、擬態語、は面白いです。また外来語も気に入っています。ある日イギリス人に外来語の話をしていたら、日本語は英語を少し変な発音にするだけで話せるんだ、と言ったので大笑いしたものです。嫌なところはピッチアクセントです。私はこのスピーチの練習に日本人に聞いてもらって、アクセントをなおしてもらいました。

Q: このコンテストでの感想をなにか。

A: 自分の順番が来るまで待っている間、出場者同士、良い意味での競争意識があり、それがひしひしと伝わって来て、緊張しました。しかし一旦スピーチが終わると、その後は共通の経験を分かち合った思いで、日本語で日本のことや色々な話が出来ました。

Q: スピーチのトピックが「調和と多様性」ですがこれを選んだ理由は。

A: 日本での経験からの一場面を紹介します。ある時一つの会議に出席しました。しかし会議は何を議論すべきなのか初めから明確ではありませんでした。いずれにしろ、ぼつりぼつりと意見が出たには出ましたが、そこから議論が発展することはなく、最後にボス（リーダー）と思しき人が自分の意見を言って、どうやらそれで決定されました。意見を出し合っただけの議論で決定、ではありませんでした。

この例の様に日本の職場では画一性、調和を優先する傾向にあります。しかし、日本の企業文化は外国からの労働者、そして多様性を受け入れる必要があります。この多様性は創造性、発展などの可能性があります。しかし、どのように統一性を保っていくかは課題であります。このためには英国、EU そして日本が経験から来る成功や失敗を、お互いに分かち合うことで、解決できるはずです。



写真3 2018 年出場者

2.8 結論及び今後の課題

以上述べてきたように、ビジネススピーチコンテストは、提唱者のパーカー卿がこのコンテストの目的として掲げた「英国、EU のビジネスパーソンが日本語を通して、日本のビジネス文化の理解を深めること。そして、よりよいコミュニケーションを図ることにより、親善と相互理解に寄与する」を果たしていると言える。

しかし飽くまでもこれは英国内でのことである。異なった国の出身者が英国に集っている、だけである。そこで、今後どのようにこのスピーチコンテストを発展させるか。

それは更に国際化し、グローバルな規模でのコンテストにしていけるか、ということが課題となるであろう。

英国だけではなく、ヨーロッパ諸国、アジア、オーストラリア、ニュージーランド、又アフリカ諸国、その他の国々にも、ビジネスで日本語を使っている日本人以外の人々が大勢いるはずである。英国以外でもビジネス日本語のスピーチコンテストが開催されていることは、既に知られていることである。またビジネス日本語のコースとの連携も含めて、その国々と合同でのコンテスト、または、そこから一步進んで、全世界に渡っての、一大日本語のビジネススピーチコンテストが出来ないものか、と考える。

そうすれば、ビジネス日本語を通して、世界が繋がり、牽いては世界に平和をもたらせるはずである。

<参考文献>

大庭定男 (1988)『戦中ロンドン日本語学校』中公新書.

日本漢字能力検定協会編 (2017)『につぽんのカイシャ』日本漢字能力検定協会.

松本節子・長友恵美子・佐久間良子 (2017)『ビジネス日本語ドリル』Unicom.

宮崎道子監修, 瀬川由美・紙谷幸子・北村貞行 (2008)『実戦ビジネス日本語会話』スリーエーネットワーク.

モーラン ブライアン (1988)『ロンドン大学日本語学科』情報センター出版局.

米田隆介・藤井和子・重野美枝・池田広子 (1996)『商談のための日本語』スリーエーネットワーク.

Maruyama, K., Doi, M., Iguchi, Y., Kuwabara, K., Onuma, M., Yasui, T. , Yokosuka, R. (2002) *Writing Business Letter*, The Japan Times.

SPPA office (2018) www.soas.ac.uk/languagecentre/awards/sppa/ (2019.1.10)

米国における次世代グローバル人材の育成をめざす教育実践

高見 智子
ペンシルベニア大学

要旨

本稿ではヴェネチア 2018 年日本語教育国際研究大会で開かれた「日本語教育と企業文化シンポジウム」のテーマの一つである「平和な世界のための人材育成」という観点から、筆者が米国で教えているビジネス日本語の教育実践について論述する。最初に米国におけるビジネス日本語教育事情の概説をし、その後で筆者自身の実践するビジネス日本語コースの背景を述べる。そして、そのコースの学習活動の中から、「平和な世界のための人材育成」につながる学びとして「対話」を中心にした協働学習と、より良い未来を作るために批判的に考える力を養うよう取り入れた内容重視の批判的言語教育の、二つの実践を紹介する。最後に米国におけるビジネス日本語教育のめざすものについて筆者の意見を述べる。

【キーワード】 ビジネス日本語、協働学習、対話、内容重視の批判的言語教育

Keywords: business Japanese, collaborative learning, dialogue, critical content-based instruction

1 はじめに

本稿ではヴェネチア 2018 年日本語教育国際研究大会で開かれた「日本語教育と企業文化シンポジウム」のテーマの一つである「平和な世界のための人材育成」という観点から、筆者が米国で教えているビジネス日本語の教育実践について論述する。筆者は、当シンポジウムの「ビジネス日本語教育実践の意味—世界各地からの現状報告」のパネルで、米国の日本語教育を代表し、自身の実践を発表した。しかし、米国で行われているビジネス日本語教育の内容・教育実践は地域・大学により様々で、筆者の実践が、必ずしも米国のビジネス日本語教育の実践を代表するものではなく、一つの実例であるということを強調したい。

まず、次節では、米国のビジネス日本語教育事情を簡単に述べる。そして、筆者の実践の背景、概要を紹介する。特に「平和な世界のための人材育成」につながる学びとして「対話」を中心にした協働学習と、より良い未来を作るために批判的に考える力を養うよう取り入れた内容重視の批判的言語教育の二つの実践について議論する。

2 米国におけるビジネス日本語教育事情

米国におけるビジネス日本語教育の歴史的背景・事情などは高見他(2015)、Takami (2017)でも述べているが、米国のビジネス日本語教育は主に二つの潮流があると言えるであろう。一つは、米国の大学教育におけるビジネス外国語の位置付けである。米国では第二次世界大戦後に国際社会において世界的な競争力を持つ人材の育成が重要だと考えられ、ビジネス外国語教育の重要性が認識されていた (Fryer 2012)。1988 年には米国政府・教育省の

助成金で国際ビジネス研究センター（Center for International Business Education and Research: CIBER）が米国内の複数の大学で設置され、ビジネス外国語教育の支援が始まった。その時々政治状況などで支援の規模や内容に多少の変動はあるものの、現在でも CIBER は存続し、ビジネス外国語教育への支援は続いている。ビジネス日本語はビジネススペイン語・ビジネスフランス語・ビジネス中国語などと並び、ビジネス外国語教育の中の言語選択の一つである。

もう一つの潮流は、学習者のビジネス日本語への興味であり、これは特にその時々日本経済と強く関連していると言える。1980 年代には強い日本経済の影響で、職業目的の興味を持つ日本語学習者が増え、1980 年代の後半、複数の米国の大学でビジネス日本語コースが開講され始めた。しかし、1990 年代後半になると、日本の景気後退とともに職業目的で日本語を学ぶ学習者が減り、ビジネス日本語のコースも減少した。そのような中、2007 年、全米日本語教育学会（当時 Association of Teachers of Japanese, 現在 American Association of Teachers of Japanese）では、ビジネス日本語を中心とした目的別日本語教育研究会（Japanese for Specific Purposes Special Interest Group: JSP-SIG）が発足し、全米日本語教育学会や JSP-SIG ニュースレターなどで、それぞれのビジネス日本語教育実践報告や研究が発表されている。

21 世紀に入ると、米国の大学ではグローバルに活躍する人材の養成の必要性が強く主張されるようになり、ビジネス外国語教育を推進するところも出てきた。そのような流れの中、新たにビジネス日本語を開講する大学も見られるようになった。

ビジネス日本語と言っても実践は様々だが、ビジネス日本語教育が始まった当初は、特にビジネスの状況で必要とされる文化知識や実用的な言語使用を学習に取り入れ、適切にコミュニケーションを遂行できることを学習目的としたものが必要とされたようだ（Saito 1994）。語彙・表現・ディスコースなど、ビジネスでよく使われる言語使用やビジネスマナーなどを学習項目にとりあげ、誰と誰が、いつ、どこで、何のために、話すかというコンテキストと、依頼、謝罪、断りなどの機能を合わせた概念・機能シラバスを取り入れ、例えば「上司に、来月休みをもらう許可を求める」というタスクを遂行できることを目的としたタスク重視教育の実践が主流であった。

近年のビジネス日本語教育の状況を概観すると様々な実践がされていることが分かる。従来のビジネス状況下のコミュニケーションの学習に加えて、米国地元にある日系企業にインターンシップ・就職の機会がある地域では、企業と連携をし、どのようなことが求められるかを模索し、学習内容に取り入れたりする実践例も見られる。また日本にある企業と協働で、日本企業へのインターンシップをプログラムの一部に入れた総合的なビジネス日本語コースを展開するプログラムも出てきている。会計、マーケティング、国際関係など、ビジネス専門分野の内容を取り入れた学習は、以前では特にビジネスを専門とする学習者が集まる大学院の日本語上級クラスで見られたが、近年では大学レベルでも内容重視教育を取り入れ、ビジネス分野の内容を扱うところも出てきた。また、最近では日本企業への就職を目標とするのみならず、グローバル人材の育成の重要性なども議論されている。このように、米国では、その時々社会的な状況、それぞれの大学がもつ地域性、学習者ニーズに応じて様々なビジネス日本語教育が実践されていると言えよう。

3 米国のペンシルベニア大学のビジネス日本語教育実践

本節では筆者が担当する米国、ペンシルベニア大学におけるビジネス日本語教育の実践について報告する。まずは前段として、コースの背景を述べ、「平和な世界のための人材育成」につながる学びとして二つの実践を取り上げる。一つは「対話」を中心にした協働学習の例として「ケースメソッドを取り入れた学習」で、もう一つはより良い未来を作るために批判的に考える力を養うことを目的とした内容重視の批判的言語教育の例として「ワークライフバランスプロジェクト」である。

3.1 コースの背景

筆者が担当するコースについての概説についてはすでに高見（2014, 2015）でも述べているが、ここでも簡単に説明しておきたい。筆者は米国東海岸フィラデルフィアにあるペンシルベニア大学（University of Pennsylvania）で日本語コースを教えている。ペンシルベニア大学は歴史のある私立大学で、アイビーリーグ大学の一つである。アメリカ全州、また世界中から学生が集まってくる。

ペンシルベニア大学ではいわゆるビジネス日本語のコースが職業目的を持つ学習者のためのコース（Japanese for the Professions）として開講されている。コースは通常の日本語4年生レベルと並行して、秋学期、春学期の2学期あり、1学期15週で週に2回、それぞれ1時間半の授業時間である。学習者はビジネス日本語コースを秋学期だけ取ることも可能であり、春学期は秋学期の続きではあるが、日本語能力があれば春学期だけ受講することもできる。専攻・学年に関係なく、日本語が日本語4年生相当、アクトフル OPI で中級の上から上級の下（American Council on the Teaching of Foreign Languages 1999）であれば、受講できる。

コースには様々な学習者が集まる。専攻も人文科学、工学、ビジネスなど様々で、学年は大学1年生から4年生、時には大学院生もいる。「将来日本語を仕事に使いたい学生のためのコース」であるにもかかわらず、将来日本企業で働きたい、あるいは日本語を使う職場で働きたいという希望を持っていない学習者がほとんどである。しかし、将来実際に職場で日本語を使わなくても、グローバルに活躍するプロフェッショナルになりたいという希望は持っているようだ。

筆者は2000年にビジネス日本語を担当して以来ずっとこのコースを担当しているのだが、担当した2、3年で、当初自分が描いていたビジネス日本語学習者のイメージとクラスを受講する学習者がかけ離れていることに気がついた。それは前述したように、筆者のコースの学習者の大半が日本企業への就職、日本での仕事を望んでいないということである。筆者が毎年コース開始時に行う学習者ニーズ調査にある「クラスでどのようなことを学びたいか」という問いに対して、ほとんどの学習者が敬語、ビジネスマナーを学びビジネス場面で適切なコミュニケーションを行う力を身に付けたいと回答する。その要望に応えるべく、また筆者自身もビジネス日本語のコースの中心はそのような指導であると考え指導していた。理想とされるモデルダイアログを与え、それぞれのコンテキストでよく使われると推察される語彙や文法・表現、またビジネスマナーを紹介する。学習者はそれらを理解・練習した後、ロールプレイやシミュレーションなどのタスク練習を通して適切にコミュニケーションをとりながらタスクを遂行できるようになる。しかし、そのような伝統的に「実用的」と考えられているビジネス日本語（池田 2001）の学習が、果たして筆者の目の前にいる「将来日本企業で働きたい、あるいは日本語を使う職場で働きたいという希望を持っていない」学習者にどれだけ役に立つのだろうか。また日本での企業や日本語

を使う職場での仕事の経験がほぼ皆無で、仕事自体の経験もほとんどない米国大学の学習者にとって、設定される日本の企業のビジネス場面が現実的なものではないというジレンマも抱えていた。

コース内でいろいろな試みをしながら、次第に将来日本語を使う職場で働く、あるいは日本企業で働く学習者の養成という目標の問い直しをするようになった。ビジネス状況下で適切であるとされる日本語を使い、「正しい日本語」「正しいビジネスマナー」を身につける、つまり、日本文化に同調・同化できる学習者を育てることを目標とすることに疑問を持つようになった。目的言語・文化であるビジネス日本語・日本のビジネス文化やマナーは学習に取り入れるが、ただ単にそれを覚え行動するのではなく、その根底にある価値観や文化・社会的背景を考える、それに照らし合わせて自身の持つ文化、価値観などを意識的に、批判的に考えることに重点をおく。そして、その先の目標として、目的言語・文化を学び、その知識やスキルを生かしながら、それぞれのアイデンティティを尊重し、多言語・多文化の人と対話し協働ができる学習者の育成が重要であるという結論に至った。多言語・多文化の人と対話し協働ができる人材育成こそ、将来必要とされ、学習者自身が真にめざすグローバル人材の育成につながると考えた。

目的言語・文化を学び、その知識やスキルを生かしながら、それぞれのアイデンティティを尊重し、多言語・多文化の人と対話し協働ができる学習者の育成に何が必要か。それはクラスを学習者が協働し学びあう場にする、つまり学びのコミュニティづくりが大切であると言えよう。協働学習とは「学習者同士が互いの異なりに気づき、その意義や価値を理解・尊重し、互いに歩みよる・・・」姿勢、努力をする中で起こる学びである（池田 2008、p.63）。池田・舘岡（2007）は、この協働学習を可能にする一つの方法が「対話」であると論じている。対話には多くの定義や解釈があるが、本稿では、対話とはただの言葉のやりとりではなく、自身の考えをお互いに伝えあい、聞きあいながら、自分の考えを広げたり、深めたり、構築・再構築することと定義する。対話を中心とした協働学習はデューイやヴィゴツキー、また近年ではレイヴとウェンガーなどが提唱する社会的構成主義の概念を基盤としているものである（Oxford 1997）。デューイは、学習者は自身を取り巻くコミュニティあるいは世界の全体の一部になることで学びは起こると述べている。ヴィゴツキーは、思考は社会的な参加や営みという他者とのコミュニケーションを通して構築されるものであると考察している。レイヴとウェンガーは「学びは個人が学びのコミュニティの社会的な活動に参加し、参加するにつれて自分の理解や責任を変化させる（例えば、構築する）過程で起こる（Oxford 1997、p.448）」と見ている。

そのような観点から、筆者のクラスではこの対話を中心にした協働学習を重視し、コース内の学習に取り入れてきた。また、日頃から、学習者が互いを尊重し、自分の意見を心配しないで発言できるようセーフスペースにするよう努めた。次に、特に協働学習を中心にしたケースメソッドを取り入れた学習活動について記述する。

3.2 ケースメソッドを取り入れた学習

ビジネスケースを用いたビジネス日本語のカリキュラム・教材開発¹に関してはすでに、Takami（2008, 2010, 2017）でも述べているが、ここでは特に協働学習という観点から紹介したい。

ビジネスケースを使ったケースメソッドは 1920 年代にハーバード大学ビジネススクールで始まったと言われており、現在でも米国ではビジネススクールでよく使われる学習法

である。内容・分野は：マネジメント、マーケティング、会計学、コミュニケーション、と多岐に渡る。「ビジネスケース」の定義はいろいろあるが、本稿では、ビジネスにおける実際の話・あるいは実際に非常に近い状況についての話であり、且つ、組織あるいは個人が直面する問題、課題、機会を含んだものとする。

このケースを使ったケースメソッドは、ただ単に学習にケースを使うがゆえにケースメソッドと呼ばれるのではない。ケースメソッドはリサーチ、話し合いをしながら問題を解決するという学習法を意味する。そして、この学習法の重要な点はまさに話し合いを中心にした協働学習であり、学習者・教師の学習コミュニティの参加者が一緒に探求し、それぞれの意見や知識を出し合い、対話をしながら、共に学ぶことにある (Barns, Christensen and Hansen 1994)。筆者は対話、協働作業を中心としたケースメソッドに共感し、担当するコースで取り入れたいと考えた。

米国では 2000 年を過ぎたあたりからビジネスケースを用いたビジネス外国語教育の実践が報告され始め、2010 年代には特に興隆が見られた。複数の CIBER が、ビジネスケースを使ったビジネス外国語教育のワークショップを行ったのもこの頃だった。勿論、ビジネススクールで使われるケースメソッド、またケースを扱った学習がそのまま言語クラスに適応するわけではない。ビジネスケースを言語クラスで扱うには、内容・言語学習の両方を考慮したカリキュラム開発・教材開発が必要とされる。様々な言語でビジネスケースを使ったビジネス外国語教育の実践がいくつか報告されている (Federico, 1996; Gonlewski & Helem, 2010, 2014; Grosses, 2012; Kelm, 2011; Ray 2000; Sacco & Senne, 2013; Takami, 2008; 2010) が、それぞれの実践は異なるものの、ほとんど全ての実践でビジネスケースを使う効果が報告されている。その効果は以下のようにまとめられる。

- 1) ビジネススクールで行われるケースを使った学習と言語学習を結びつけるという学際的な学習アプローチを可能にする。
- 2) ビジネスに必要な内容を学習し、知識を深めながら言語習得を目指すという内容重視教育を行うことができる。
- 3) 実際にある・あるいは現実的なストーリーと提示される問題は学習者の知的好奇心を刺激する。
- 4) 問題を解決する・提案を創り出すという過程で文化、異文化学習を取り込むことができる。特に文化間の差異を考察するだけでなく、その差異を考慮した上でどういう対応をするのか、どのように問題解決するのかを考えることができる。
- 5) ビジネスの問題を解決する・提案を創り出すという過程で、クリティカル且つクリエイティブシンキングを養う学習を推進する。

筆者はビジネスケースを使ったビジネス日本語のカリキュラム・教材開発にあたっていくつかの点を工夫した。一つは、グローバリゼーション・ローカリゼーションをテーマにビジネスケースを作り、日本・学習者の文化・社会事情、その根底にあるビリーフ、価値観を学び考える、という文化学習、異文化学習を取り入れることである。これは学習が様々な専攻・専門をもちビジネス専門とは限らないため、学習のポイントをビジネスというレンズを通した社会事情・文化にしたいと考えたからである。次に、日本語学習者のためのビジネスケースを使った学習であることから、言語教育の教授法を基盤とし、日本語学習に意義のあるカリキュラムにしたいと考え、内容重視教育 (Brinton 他 2004;

Shaw1997; Styker & Leaver 1997) を取り入れることにした。そして、アクトフル・ガイドラインで中級の上のレベルから上級レベル (American Council on the teaching of Foreign language 1999) に一步一步進んでいくよう、扱う語彙・文法、また学習活動に足場作り (Scaffolding) をした。そして、ペアやグループで行うアクティビティやコミュニケーションタスクを多く取り入れた。ハイライトとして、各学習ユニットのサイクルの最後に行うビジネスケースの問題解決・意思決定などのタスクを課し、学習者・教師が協働で話し合いで解決案を作るようデザインした。正答のない問題について、学びのコミュニティの参加者である学習者と教師が、それぞれの違う経験や考えを話し合い、一つの解決策を導き出すというプロセスは、自身の考えをお互いに伝えあい、聞きあいながら、自分の考えを広げたり、深めたり、構築・再構築する対話のプロセスであり、他言語・多文化の人と対話し協働する人材育成につながるものであると言える。

3.3 ワークライフバランスプロジェクト

筆者はさらに新しい実践として、最近では内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction: CCBI) を取り入れたビジネス日本語教育の実践を模索している。CCBIとは批判的：既存の枠組みを見直し、より良い未来・コミュニティを創ろうという姿勢・考え方を育てようというものである。

この CCBI では主に二つの種類の学習があると言える。一つは「現状だけでなく、人の意見や価値観、ひいては自分の価値観をいろいろな側面から捉えること、つまりクリティカルに分析するための技能とその知識の習得、またクリティカルな意識・視点・姿勢・態度の育成…」(佐藤他、2015, p18) につながる学習活動である。これは、前述したように、日本のビジネスに関する慣習などを学習する際、その文化・社会事情の背景にある考え方、価値観、ビリーフを話し合い、考察することでつなげたいと考えた。例えば、「履歴書の書き方」「名刺交換の仕方」など日本のビジネスの慣習をただ単に学ぶのではなく、日本と米国、また学習者の国を比べて、そこから考えられるそれぞれのビリーフや当然だと思われる考えについて話し合う。例えば、日本の履歴書では「写真」を貼り「年齢」「性別」を書くことは当然だが、米国では全くありえないことである。そのような違いに対する気づきから、このような情報がどうして日本で、米国で、あるいは学習者の出身の国で、含まれる・含まれないのか、その背後にある価値観や考え方は何か、そして今まで自分が当たり前だと思っていたビリーフについて話し合う。時には差別などデリケートな問題にも触れることがあるが、学習者がお互いを尊重するよう言葉遣いや表現に気をつけながらも、自分の意見を遠慮せずに言えるようなセーフスペースを作る重要性を伝え、コースの中で話し合いを行っている。

もう一つの CCBI の学習活動は「自分の置かれた現状や社会に内在する社会的・慣習的な前提を問い直し、その維持や変革に能動的に関わっていこうとする意識・視点・態度の育成…」(佐藤他、2015, p18) につながる学習活動である。クリティカルに分析するだけにとどまらず、自分がどのように良いコミュニティを作っていくかと能動的に考える学習活動であるが、これは筆者が自身のビジネス日本語教育の実践に取り入れが難しいと悩んだ部分だ。筆者が担当する学習者が日本企業や日本での就職を望まない理由はいくつかあるが、その中の一つは日本で働くことが魅力的ではないとされていることである。世界的に有名で優良な日本企業は多くあるが、大半の学習者がもつ日本の雇用形態・労働状況のイメージや印象は必ずしもいいとはいえない。そういう意味では学習者が考える日本のビ

ビジネスの問題点をどのように変革するかと考えることは可能なのだが、米国の大学生がほとんど知識や経験を持たない日本のビジネスの状況を「自分が置かれた現状や社会」と捉えにくく、他人事のことでありがちで、表面的な批判に終わってしまうのではないかという危惧があった。

しかし、数年の模索の結果、日本のビジネスの事情と学習者が自分の置かれた状況がつながるものを学習することで、この種の CCBI 学習活動ができるのではないかという考えにたどり着いた。そして、「ワークライフバランス」を取り上げることにした。「ワークライフバランス」は労働状況と大きく関わるが、異文化摩擦を引き起こしやすい問題の一つだとされている。筆者の担当するビジネス日本語学習者たちも、日本人は長時間労働をするというイメージを持っている。日本人は、勤勉で真面目な一方、働きすぎて、残業が多い、しかも違法であるサービス残業をすることもある。「過労死」「ブラック企業」など言葉が過酷な日本の労働状況を示しているように、長時間労働は日本のビジネス社会の問題だと考えられている。そして、このような日本の労働状況は、学習者が日本企業に魅力を感じない点の一つでもあると言えるだろう。

しかしながら、長時間労働は日本だけではなく、米国にもある。近年の経済協力開発機構 (The Organization for Economic Co-operation and Development: OECD) は 2017 年、世界 38 か国中の 1 年の労働時間数を発表した¹が、米国は一人の労働者の一年の平均労働時間が 1780 時間で、1759 時間という調査国平均時間を上回り、1710 時間の日本よりもはるかに多いとされている (OECD 2018)。このデータがいったいどのような基準で集められ、調査されたのかは疑問だが、長時間労働は日本だけの問題ではなく、米国やほかの国でもありうるということを示唆していることは間違いない。

何より、ワークライフバランスの問題を選んだ理由はビジネスパーソンだけではなく大学生にも関連があり、学習者が自分たちの問題として考えられるのではないか、ということからだ。筆者の勤務校は上でも述べたが、米国のアイビーリーグ大学の一つであり、米国の全州や世界から優秀な学生が集まる。しかし近年、大学内では学業のプレッシャーなどが原因だと思われる学生の自殺問題が大きな問題になっている²。筆者が普段、見聞きする学生のイメージは、試験やレポートなどに追われ睡眠時間を削って勉強し、学業のプレッシャーと闘っている姿であり、時には精神的に追い詰められた姿である。授業、勉強時間、アルバイトの時間、クラブ活動など、すべて学生がしなければいけないこととしている活動を「仕事」とすると、試験やレポート提出などがまだない、学期の始まるの時期は 1 週間に 40 時間くらいの「仕事量」が、試験やレポートの提出が始まる時期などになると 1 週間に 60 時間から 80 時間以上になることもあるらしい。そして、そのような 60 時間から 80 時間以上の仕事状態は学期の大半だと言う。1 週間に 60 時間から 80 時間以上の仕事量というのは、日本で一般的に考えられている過労死ラインを超える仕事量にあたる。このような状況にある学習者に、日本社会の「長時間労働」を日本の問題としてだけ学ぶのではなく、自分自身の問題・大学生コミュニティの問題としてもとらえ、解決策を考えて欲しいと思った³。

このプロジェクトもまた協働学習を基本としており、協働作業を通して主体的に自分自身のことを考えるという学習者主体の協働学習をめざしている。「学習者主体」とは問題を発見し、解決できるのは学習者自身であるという理念で (細川 2008) ある。学習者主体の協働作業について牛窪 (2008) は「共有化」「個人化」のサイクルと提唱している。これは、簡単に言うと、学習者が自分の経験や考えを他の学習者や教師と共有し、そのフィードバ

ックによって、内省・学ぶというサイクルである。ワークライフバランスプロジェクトでは、この「共有化」「個人化」のサイクルを取り入れ、1) 学習者それぞれがあるトピックについて自分の興味のある観点をリサーチする（個人化）、2) それぞれのリサーチで分かったことを報告し、意見を話し合い、学び合う（共有化）、3) 自分の状況について内省する（個人化）、3) 自分の状況の解決策を考え、発表する（共有化）、という学習の流れをデザインした。

下の表に、ある年⁴に行った「ワークライフバランスプロジェクト」の活動手順を紹介する。ワークライフバランスの問題を米国・自分の国、日本、大学生・自分のコミュニティという順番で考えた。約7週間にわたってプロジェクトを行ったが、コースの学習としてビジネスコミュニケーションの学習やビジネスケースを使った学習活動もしている。7週間の間、それらの他の学習活動と並行しながら行った。

表1 ワークライフバランスプロジェクト活動手順

1	3週目	クラス外	自分の国の労働状況またはアメリカでの労働状況について、いろいろなインターネットサイトや本、論文などを使って、リサーチをする。レポートを書く。
2	3週目 クラス1	クラス内	「アメリカ・自分の国についての労働に関することを話そう」 自分のリサーチの内容をクラスで共有、話し合う。
3	3週目	クラス外	身近な人に労働状況や仕事観に関してインタビューし、レポートを書く。
4	3週目 クラス2	クラス内	身近な人へのインタビューについてのレポートのまとめを口頭で発表し、お互いの感想を話し合う。 「日本についての労働に関することを学ぼう」 読み物「残業」ユニット（教師が用意した教材）を読み内容を理解する。 日本の過労死についてビデオクリップを見て内容を理解する。 感想を話し合う。
5	4週目 クラス1	クラス内	読み物「残業」ユニット（語彙・文法練習など言語練習） ビデオクリップ：マクドナルド「サービス残業についての訴訟」の内容を理解する。感想を話し合う。
6	4週目 クラス2	クラス内	インターネット記事「日本のホワイトカラーの働き方の特徴」を読み、内容を理解する。感想を話し合う。
7	5週目	クラス外	日本の労働状況について、いろいろなインターネットサイトや本、論文などを使ってリサーチをする。レポートを書く。
8	6週目	クラス内	日本人の人とクラスで日本の労働状況について話し合う。
9	7週目	クラス外	自分のコミュニティ・大学生のワークライフバランスの問題についてリサーチをする。レポートを書く。
10	8週目 クラス1	クラス内	自分のコミュニティ・大学のワークライフバランスの問題について話し合う。どうしたらいいか解決策も考える。

			異文化摩擦問題まんが「ワークライフバランス」を読み、内容を理解する。漫画に提示される解決策を理解する。その解決策についてどう思うか、他にいい解決策はないか話し合う。
11	8週目 クラス2	クラス内	ワークライフバランスについて学んだことをまとめ、パワーポイントを使ってプレゼンテーションをする。お互いにフィードバックを与え合う。
12	9週目	クラス外	ワークライフバランスプロジェクトから学んだことや考えたことをレポートに書く。

簡単ではあるが、ある年に行ったワークライフバランスプロジェクトの学びについての考察を述べておきたい。この年はプロジェクトの意義を考えたいと思い、クラスの活動の一部を録音し⁵、学生のレポートなどを保存し、筆者の観察記録を取っている。

まずプロジェクトで見られた学びは大きく二つあると考える。一つは日本の長時間労働、残業についてである。当初、学習者は長時間労働や残業は日本の問題と考えていたが、プロジェクトの途中に、日本だけではなく、どこにでもあるという意見が変わっていった。また、長時間労働に対して最初の単純な否定的な意見から、チームのために頑張らなければならない時がある、自分の夢を叶えるためには無理が必要なこともあるのだと、長時間働かなければならない状況を複眼的に見るようになった。もし自分が長時間労働をしなければならない状況であれば、と考え、自分のために組織のために頑張る必要もあるが健康や精神を病んでしまっては意味がない、周りと共に働きチームワークを大切にするが自分の信念に沿わないことであれば、人と違うこともする勇気を持つことも必要である、などの意見が話し合いでは出ていた。

もう一つは自分自身の大学生活におけるワークライフバランスについてである。特に話し合いではそれぞれが自分の意見や個人的な経験を共有した。高校の時は成績が学校でトップクラス、成績の平均がストレート A を意味する 4 以上の点⁶をもらった自分自身は頭がよく成功者であると考えていたが、大学に入ると競争が激しく、自分より上の人間はたくさんいて、自分が普通の人間、あるいはそれ以下だということを思い知らされる。ペンシルベニア大学の学生はみな「全てが上手くいっている、私は素晴らしい人間だ」という「ペンフェイス」(ペンシルベニア大学のニックネームである「ペン」と顔を意味する「フェイス」を合わせた言葉)の仮面をつけ、上手くいかないことがあってもその状況を隠し、不安な部分を出さない。だから自分だけができないのだと落ち込んでしまう。特に大学 1 年生の時は友達を作りたい、勉強も頑張りたいと思いながらも、新しい環境で挫折を経験し、追い詰められやすいという厳しい状況にあるという意見には皆が同意していた。

解決策を考える段階では、それぞれの個人の経験からいろいろな意見が出された。弱音を吐いてもいいということを学ぶ、自分が成功者でないことを受け入れる、人の目を気にしない、自分を人と比べない、全てがうまくいなくてもよい、自分の興味に集中して力を入れるなど、などである。そして、友達同士で励ましあうように一緒に夕食をとったり、先輩が後輩にアドバイスをするようなシステムがあればいいと話し合った。

このワークライフバランスプロジェクトはまだ始めたばかりで改良しなければならない点もあるのだが、学習者のプロジェクトのふりかえりレポートやコース終了時の聞き取りによると、学習者はそれぞれこのプロジェクトに意義があったと述べていた。大学 4 年生

のある学習者はこれから就職するにあたって、社会人となった時に仕事と自身の関係について冷静に考え行動していくことを考えたと言った。大学1年生の学習者は自分が特に考えている悩みについて、学年としては先輩にあたるクラスメートから様々な経験や意見を話し合ったことが非常に意味があり、励まされたと話していた。日本のビジネスの問題についてリサーチし解決を考察するだけではなく、その問題を自分の問題に結びつけたこと、そして、それ以上にクラスで自分の意見や経験を共有し、対話を重ね、自分の問題・自分のコミュニティが抱える問題として共に解決策を考えていったことは、より良い未来を作るために批判的に考えることにつながり、学習者にとって意義のある学習に結びついたのではないかと考える。

4 おわりに

本稿では米国の大学でのビジネス日本語教育の例として筆者の実践例について述べた。日本で働きたい・日本企業に就職したいと考える学習者が必ずしも集まるわけではないコース背景と他の価値観を持つ相手と協働できるグローバル人材の養成を目標としたコース作りの意義や学習について紹介した。無論、日本で働きたい・日本企業に就職したいと考える学習者がいるのであれば、就職支援のための指導やビジネスのコミュニケーションや慣習についての学習に力を入れることは重要である。しかし、ただ単にビジネス会話・マナーの習得というトレーニングではなく、米国の大学で行われるべきビジネス日本語「教育」とは何かということを真剣に模索していくべきだと考える。

筆者自身がめざすビジネス日本語教育とは、異なる価値観を持つ相手と対話を行い現状を理解するだけでなく、人の意見や価値観、自分の価値観をいろいろな側面からクリティカルに捉え、より良い未来を作るためにはどうしたらいいかを能動的に考え行動するグローバル人材の育成である。そして、そのようなグローバル人材の養成が平和な世界のための人材育成の一步になってほしいと願っている。

¹ 筆者が開発したビジネスケースを用いたビジネス日本語の教材は「中級から伸ばす：ビジネスケースで学ぶ日本語」として2014年、The Japan Times より出版された。実際の学習内容、アクティビティやタスクなどはこちらを参照されたい。

² ペンシルベニア大学では2013年度から2017年度学生の自殺者が14人であり、2016年度の1年間の自殺者は7人であった。学生の自殺は大学内でも最重要問題の一つと認識され、カウンセリング他、学生へのサポートの強化が取り組まれている。

³ 近年、筆者の元学生が自殺し、また別の学生からはクラスを休んだ理由に精神的な問題をあげ死にたいと考えたというメールを受け取ったこともあり、筆者自身がどうしたら精神的に追い込まれた学生の力になれるのか考えていた。そのような筆者の個人的な思いもこのワークライフバランスを選んだことにつながったと思う。

⁴ このプロジェクトについて後述するコースの様子から学習者を特定する情報を与えないために、実施年の記述を避けている。

⁵ このプロジェクトの意義を考える研究のため、学生の許可を得て、クラスでの話し合いや学生との面談を録音したり、学生のレポートなど保存した。学生のプライバシー保護のために学生を特定しうる情報は記載しない。

⁶ 米国の大学入学の審査には高校の成績も審査対象になる。そして、例えばA(秀)を4、B(優)を3というように点数化し、成績の平均 Grade Point Average: GPA) を出すのが一般的である。全教

科が A であれば GPA は 4 となる。しかし、多くの高校では、複数の学科で一般コース、上級のコース、大学初級相当 (Advanced Placement: AP) とみなされる AP コースがあり、上級のコースや AP のコースで A をとると、難しいコースでの A の重みを考慮するために「プラス 1 点」が加算され、加重平均した GPA が出される。この加重平均したものが多くの大学で入学審査の対象となっており、名門大学に入学する学生は高校の加重平均した GPA が 4 以上だった者が多い。

<参考文献>

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (1999). *ACTFL oral proficiency interview tester training manual*. NY: ACTFL.
- Barnes, L. B., Christensen, C. R., & Hansen, A. J. (1994) *Teaching and the case method: Text, cases, and readings*. Boston, MA: Harvard Business School Press. Information Age Publishing.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. (2004) *Content-based second language instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Federico, S. (2010) Teaching through the French model of management through case studies. *Global Business Languages*, 1, Article 11.
- Fryer, B. (2012) Language for specific purposes business curriculum creation and implementation in the United States. *The Modern Language Journal*, 96 (Focus Issue). pp.122-139.
- Gonglewski, M. & Helm, A. (2010) An examination of business case methodology: Pedagogical synergies from two disciplines. *Global Business Languages*, 15, Article 3.
- Gonglewski, M. & Helm, A. (2014) Sustainable pedagogies for the business language classroom. *Global Business Languages*, 19, Article 2.
- Grosse, C. U. (2012) Intercultural management cases for the business language class. *Global Business Languages*, 17, Article 7.
- Kelm, O. (2011) Breathe pure Chile: Teaching about the cultural differences in international business. *Global Business Languages*, 16, Article 10.
- OECD (2018) Hours worked (indicator). doi: 10.1787/47be1c78-en (Accessed on 29 November 2018) .
- Oxford, R (1997) Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three Communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81, vi, pp.443-456.
- Ray, N. (2010) Beyond Spanish for business: Teaching marketing issues in the Spanish-speaking world. *Global Business Languages*, 5, Article 9.
- Sacco, S. J., & Senne, D. E. (2013) The Global case studies textbook project: Faculty-student research collaboration in the business French classroom. *Global Business Languages*, 18, Article 9.
- Saito, Y. (1994) The MBA and Japanese: Teaching practical language skills in authentic contexts. *Theory into Practice*, 33(1), pp.34-40.
- Shaw, P. (1997) With one stone: Models of instruction and their curricular implications in an advanced content-based foreign language program. In B. Stryker & B. L. Leaver (Eds.), *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*, pp. 261-282, Washington, DC: Georgetown University Press.

-
- Stryker, S. B., & Leaver, B. L. (1997) Content-based Instruction: From theory to practice. In S. B. Stryker & B. L. Leaver (Eds.), *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*, pp. 2–28, Washington DC: Georgetown University Press.
- Takami, T. (2008) Employing international business cases for business language instruction. *Global Business Languages*, 13, Article 6.
- Takami, T. (2010) Building connections between language and culture learning: A hybrid curriculum model for effective business Japanese. In M. Gueldry (Ed.), *How globalizing professions deal with national languages: Studies in cultural studies and cooperation*, pp. 79–99, Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- Takami, T. (2014) *Powering up your Japanese through case studies: Intermediate and advanced Japanese*. Tokyo: The Japan Times.
- Takami, T. (2017) New approach to business Japanese instruction: Content-based instruction using business cases. *Journal of Japanese Linguistics*, 33.
- 池田伸子 (2001) 『ビジネス日本語教育の研究』 東京堂出版.
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門ー創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房.
- 池田玲子 (2008) 「協働学習としての対話的問題提起学習：大学コミュニティの多文化共生のために」 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 (編) 『ことばの教育を実践する・探究する：活動型日本語教育の広がり』 凡人社.
- 牛窪隆太 (2008) 「活動型日本語教育における「学習者主体」を考える：教室活動を支える教師の主体性をめぐって」 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 (編) 『ことばの教育を実践する・探究する：活動型日本語教育の広がり』 凡人社.
- 佐藤慎司・長谷川敦志・熊谷由理・神吉宇一 (2015) 「内容重視言語教育」再考：内容重視の「批判的」日本語教育 (Critical Content-Based Instruction) に向けて) 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) 『未来を作る言葉の教育をめざして：内容重視の批判的言語教育の理論と実践』 ココ出版.
- 高見智子 (2014) 「ビジネス日本語のプロジェクトにおける学びのコミュニティづくりをめざす試み」 *Proceeding of the 21st Princeton Japanese Pedagogy Forum*. <https://pjpf.princeton.edu/sites/pjpf/files/past/21st-pjpf/PJPF14_Proceedings_final4.compressed.pdf> 参照日 2018 年 11 月 21 日.
- 高見智子 (2015) 「米大学ビジネス日本語コースにおける内容重視の批判的言語教育の試み」 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) 『未来を作る言葉の教育をめざして：内容重視の批判的言語教育の理論と実践』 ココ出版.
- 高見智子・熊谷由理・佐藤慎司・長谷川敦志・森岡明美 (2015) 「アメリカにおける内容重視コースにおける内容重視の批判的言語教育の試み」 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) 『未来を作る言葉の教育をめざして：内容重視の批判的言語教育の理論と実践』 ココ出版.
- 細川英雄 (2008) 「教育環境空間の設計・設定をめざして：実践を拓き、研究を紡ぐ教師へ」 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 (編) 『ことばの教育を実践する・探究する：活動型日本語教育の広がり』 凡人社.

日本語中等教育シンポジウム

**Japanese Language Secondary Education
Symposium**

ヨーロッパ中等日本語教育と CEFR－外国語教育の意義と世界市民の育成 -- Secondary-level Japanese Language Education in Europe and CEFR -- Significance of Foreign Language Education and Global Citizenship

趣旨説明

2015 年度の国際交流基金の調査によると、世界の日本語学習者 366 万人の約半数を中等教育機関で学ぶ中高生が占める。中高生が全体の学習者数の中で最多であるという現象は、1990 年代後半から変わっていない。そこで、公益社団法人日本語教育学会は「日本語教育グローバルネットワークプロジェクト（GN プロジェクト）」として国際研究大会の場で中等教育段階の日本語教育について論じる場を設けることを提案し、2016 年のバリ大会からシンポジウムを企画・開催している。バリ大会に続くヴェネツィア大会では、大会開催地域のヨーロッパに焦点を当てる。複言語・複文化主義を理念に掲げ、人が言語を学ぶ意義を示した「ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）」の下、この理念は教育現場でどのように実現できるのか、中等教育段階において日本語を含む外国語を学ぶ意義はどこにあるのか、外国語教育は世界市民（グローバル・シティズンシップ）育成にどのように貢献するのかについて論じたい。基調講演には欧州評議会言語政策部門の特別顧問を務めるマイケル・バイラム氏を、さらにアイルランド、ドイツ、ハンガリー、フランスから、専門も所属機関も中等教育への関わり方も多様な実践者・研究者を迎え、多様な視点から中等教育段階の日本語教育に迫りたい。

Scientific Committee: シンポジウム企画委員会

Yasu-Hiko TOHSAKU (University of California, San Diego, USA) -- 當作靖彦（カリフォルニア大学サンディエゴ校）

Chisato OFUNE (The Japan Foundation) -- 大船ちさと（国際交流基金）

Executive coordinator -- 実行委員長:

Sawako NEMOTO (Paris-South French-Japanese Association) -- 根元佐和子（パリ南日本語補習校）

特別講演

The Educational Value of Foreign Language Learning（外国語学習の教育的価値）

Professor Michael BYRAM

マイケル バイラム（ダラム大学 名誉教授）

Ms. Karen RUDDOCK カレン ラドック(アイルランド教育技能省ポスト・プライマリー・ランゲージ・イニシアティブ)

「アイルランド中等教育における日本語教育の新しい方向性」

New directions in the teaching of Japanese in second-level schools in Ireland

Ms. Kaoru MATSUO 松尾馨(ドイツ、シュタインバート・ギムナジウム)

「ドイツの中等教育において CEFR の理念はどのように実現されているか」

How are the ideas of the CEFR put into practice at German secondary schools?

Dr. Noriko SATO 佐藤紀子(ハンガリー、ブダペスト商科大学)

「CEFR に準拠した日本語教科書『DEKIRU』とハンガリーの中等教育における異文化間コミュニケーション能力育成の現状と課題」

Japanese language textbook „DEKIRU” compiled in accordance with the CEFR and the current intercultural communicative competence development needs in secondary schools in Hungary

Dr. Tomoko HIGASHI 東伴子(フランス、グルノーブル・アルプ大学)

「中等教育・高等教育・社会をつなぐ評価とは-バカロレア日本語試験からの考察」

What is evaluation connecting secondary education, higher education, and society like? - consideration from the Baccalaureate Japanese Examination

Dr. Jean BAZANTAY ジャン バザンテ(フランス国立東洋言語文化大学、INaLCO)

「中等教育の日本語教師に今、求められるもの - 教師養成の視点からの考察 -」

What is required of Japanese teachers in secondary schools - From the perspective of teacher education

ドイツの中等教育において

CEFR の理念はどのように実現されているか

松尾 馨

ドイツ シュタインバート・ギムナジウム

要旨

21 世紀に入り、世界の多くの国で「学習内容中心型」から「コンピテンス基盤型」の教育へと転換が見られる中、ドイツでもコンピテンスを基盤とした教育へと改革が行われ、全国統一的な「教育スタンダード」が導入された。

その中で、外国語教育に関して注目すべき点は、CEFR¹の影響を大きく受けて、①コンピテンス基盤型へと変化したこと、②異文化間行動能力の養成を重視していること、③大学入学資格試験の内容を変更したこと、の3点であろう。

これらの政策上の変化が、中等教育の教育現場にどのようなインパクトを与えているのか、本発表では、各州文部大臣会議（Kultusministerkonferenz、以下 KMK）の決議とノルトライン＝ヴェストファーレン州（Nordrhein-Westfalen、以下 NRW 州）の指導要領を分析し、学校教育の現場の視点から報告する。

【キーワード】 ドイツ NRW 州、日本語教育、CEFR、教育スタンダード

Keywords: NRW in Germany, Japanese education, CEFR, educational standards

1 ドイツ NRW 州の中等教育における日本語教育

ドイツ国内の学校制度は州によって異なるが、一般的に、初等教育は基礎学校（Grundschule）の4年間（一部の州では6年間）である。その後の中等教育は、生徒の能力・適性に応じて、基幹学校（Hauptschule、5年制）、実科学校（Realschule、6年制）、ギムナジウム（Gymnasium、8/9年生制）、総合制学校（Gesamtschule、6/9年制）に分かれている。

日本語は、以前は後期中等段階で教えられることが多かったが、近年では、初等教育や前期中等段階で異文化理解教育として、または課外活動の場で提供されるケースも増えてきている。国際交流基金(2017)の日本語教育機関調査によると、2015年の時点で、初等教育の学習者は152人、中等教育の学習者は1896人となっている²。

NRW 州の中等教育で日本語が導入されているのは、主に大学進学を目的とするギムナジウムおよび総合制学校である。しかし、前期中等段階（5-9/10 年生）では課外授業として取り入れられることが多く、学習指導要領（Lehrplan）の下で正式な科目として日本語が学ばれるのは、ほとんどの場合、後期中等段階（10/11-12/13 年生）である。ごく一部（2018 年 8 月現在 2 校）ではあるが、前期中等段階の 8、9 年生にも日本語を提供している学校もある。これらの科目履修者は、アビトゥア（Abitur、ギムナジウム卒業試験兼一般的大学入学資格試験）

に日本語を選択することが可能である。

ドイツの教育改革の中で、各教科の学習指導要領が改められ、日本語についても 2009 年及び 2014 年に新しい中核指導要領(Kernlehrplan、以下 KLP)³が施行された。これら中核指導要領の基盤となったのが、CEFR と第一外国語の「教育スタンダード (Bildungsstandard)」である⁴。

2 ドイツの教育改革と教育スタンダード

ドイツは 16 の州からなる連邦制をとっており、各州が強い独立性を持っている。特に、文化および教育の領域については、ドイツの憲法にあたる基本法により「州の文化高権 (Kulturhoheit der Lander)」が認められており、初等・中等教育に関しては各州の文科省が権限を有している。各州主体の教育政策を調整し、超地域的意義を持つ文化政策事項について国民国家として共通の意思形成を図るために、16 すべての州が参加する各州文部大臣会議が常設されている。ドイツでは、この各州文部大臣会議が中心となって、教育改革が進められてきた。

ドイツで近年進められている教育改革のきっかけとなったのは、2001 年の PISA ショックである。2000 年に OECD が実施した PISA (Programme for International Student Assessment) の結果が 2001 年に報告されると、ドイツの子どもの学力が国際的にみてかなり低いことが明らかになり、ドイツ社会に大きな衝撃を与えた。この結果は、すでに学力低下の懸念をもって報告されていた 1995 年 TIMMS(The Third International Mathematics and Science Study) の成績をさらに下回るもので、ドイツでは教育改革の機運が一気に高まった。

各州文部大臣会議は翌 2002 年に全国共通の「教育スタンダード」を策定することを決議、2003 年から 2004 年にかけて、前期中等段階 (10 年生) では、ドイツ語、外国語、数学、物理、化学、生物を、基幹学校 (9 年生) では、ドイツ語、外国語、数学を、基礎学校 (4 年生) では、ドイツ語、数学の各々の科目を「教育スタンダード」科目としてを決議した。これにより、2004/2005 年度 (一部の州は 2005/2006 年度) には、ドイツ全 16 州において同じ教育目標を目指した教育が導入された。2012 年には一般的大学入学資格年次における (12/13 年生)、ドイツ語、外国語、数学の「教育スタンダード」を決議し、後期中等段階のスタンダードも整えられた。

これらのスタンダードは、当該学年までに到達すべき教育目標を提示するもので、授業や学校の質的改善による児童・生徒の学力向上を目指している。各州は「教育スタンダード」の内容を、指導要領 (または指導計画) の作成、学校の質的发展、教員の養成及び研修に反映させ、実施することが義務付けられている。つまり、ドイツ各州の教育課程は「教育スタンダード」を踏まえて編成しなすことが義務付けられている。さらに、2004 年には「教育制度の質的開発のための研究所 (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 以下 IQB)」が設置され、ドイツ全 16 州において 3 年生及び 8 年生の児童・生徒を対象とした全国学力調査が毎年行われるようになった。

このような全国統一的な教育課程基準や比較調査の導入は、地方分権の徹底されているドイツでは異例のことである。「教育スタンダード」導入以前は、連邦共通の要求水準が定められていたのは、アビトゥア試験 (ギムナジウム卒業試験兼一般的大学入学資格試験) 統一基準のみであった。卒業前の各学年の教育基準についての連邦共通のスタンダードはこの「教育スタンダード」が初めてである。学力低下の問題が、国家的な緊急課題として認識されて

いたことを示しているといえるだろう。

ところで、「教育スタンダード」のうち、外国語教育に関しては、基幹学校(9年生)⁵、前期中等段階(10年生)⁶、一般的大学入学資格(12/13年生)⁷の3つの「教育スタンダード(英語／フランス語)」が策定されている。対象言語は第一言語としての英語とフランス語のみであるが、その基本的考え方はその他の外国語にも受け継がれ、州ごとに各言語科目の具体的な指導要領が作成されている。発表者の教える NRW 州は、11の言語教育の指導要領を策定している。日本語に関しては、2009年に前期中等段階の「中核指導要領」、2014年に後期中等段階の「中核指導要領」が出され、2017年には新中核指導要領の下で初めての卒業試験が実施された。

これら外国語の教育スタンダードや中核指導要領で注目すべき点は、①コンピテンス基盤型の導入、②異文化間行動能力の養成の重視、③アビトゥア試験の内容を変更したこと、の3点である。これらは CEFR の理念や考え方を基盤とするところが大きい。また、これまで述べた通り、国を挙げての大きな改革の波を受け、外国語教育においても、根本的なパラダイムの転換が求められているといえる。次章では、これらの教育スタンダードや中核指導要領の詳細と CEFR との関連を具体的に述べていく。

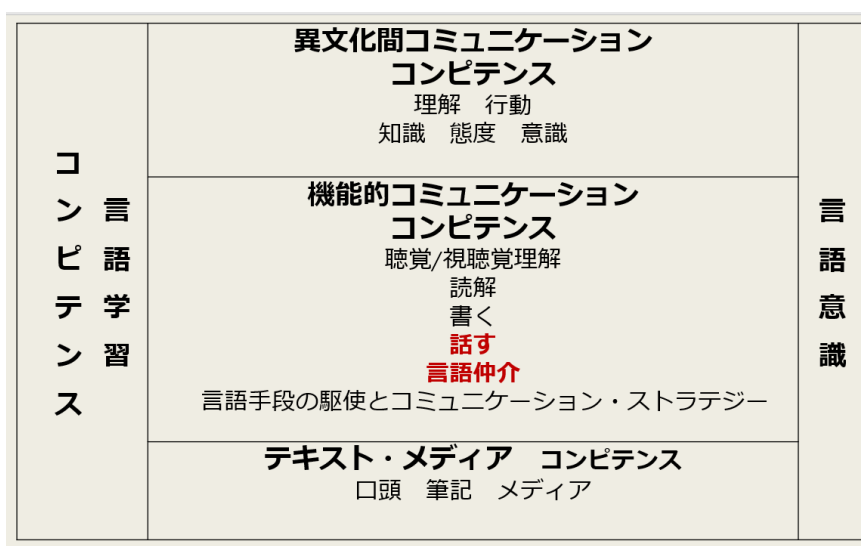
3 コンピテンス基盤型への転換

一連の「教育スタンダード」の大きな特徴の一つは、ある時点までに何が扱われなければならないかを記述する「インプット志向」から、ある時点までに生徒は何ができるようになるべきかを記述する、コンピテンス基盤型の「アウトプット志向」へと大きく転換した点である。各州文部大臣会議は、第一外国語の「教育スタンダード」において、CEFR の考え方を導入し、言葉の使用状況に応じて、「その言語でできること」でレベルを記述し、「教育スタンダードでは、語彙、文法、文構造から学習を始めるこれまでの伝統的学校外国語教育は、バックグラウンドと位置づける」(KMK2004:7 筆者訳)と明記している。

さらに、後期中等段階の継続外国語の教育スタンダードで、CEFR における言語力や言語レベルの記述評価方法により、「コミュニケーション・コンピテンスと部分的コンピテンス、異文化学習、言語意識、言語学習コンピテンスなどに細分化することが初めて可能になった」(KMK2012:11 筆者訳)、「それにより、個人の実力を肯定的、発展的にとらえることができるようになった」(KMK2012:11 筆者訳)とし、コンピテンス領域を図1のように分類している。CEFR に準じて、「話す」は「会話に参加する」と「まとまりのある話をする」に分けられ、あらたに「言語仲介」⁸も取り入れられている。

NRW 州⁹は、コンピテンスの定義を「個人が学習可能な認知能力を用いて、特定の問題を解決する能力や技量をさす。その際に、異なる条件でも問題解決をうまく導き、責任感を持って成し遂げるための、モチベーションや意志、社会的態度・能力も含む」(Weinert 2001:27 筆者訳)とし、日本語の指導要領 (MSW 2009, 2014) 図1と同じコンピテンス・モデルを採用している。学習目標は、終了時点で習得すべきコンピテンスによって記述されている。

図1：コンピテンス領域 (KMK (2012) に基づき筆者が作成)



「機能的コミュニケーション・コンピテンス」を例にとると、CEFR に準じて、さらに「聴覚・視聴覚理解」「読解」「話す（会話参加／まとまりのある話）」「書く」「言語仲介」の部分コンピテンスに分けられている。これらの5つの下位コンピテンスは、実際のコミュニケーションでは組み合わせられた形で表出されるわけだが、これらを支えるものとして「言語手段の駆使とコミュニケーション・ストラテジー」が挙げられている。コミュニケーションがうまくいくためには、言語手段、すなわち、語彙、文法、発音およびコミュニケーション・ストラテジーなどが、機能しなければならない。この「機能的コミュニケーション・コンピテンス」の後期中等段階の最終目標は、表1(4章に示す)の通りである。

注記すべきは、語彙や漢字、文法など言語素材のリストがまったく挙げられていないことである。目標とすべきなのは、あくまでも学習者のコンピテンスであり、言語素材はそれを実現するための方法であるという、CEFR および教育スタンダードの姿勢を、徹底させたいという意図の表れだと言えよう。

4 異文化間能力の重視

2つ目の特徴は異文化間コンピテンスを重視し、教育スタンダードの中心に据えていることである。前期中等段階の教育スタンダード(KMK 2003)は「外国語教育の意義は異文化間コンピテンス (*interkultureller Kompetenzen*) の養成を通して、実直で、我慢強く、民主的な市民を育てることである。これは、学校の教科横断的な課題であり、外国語教育は特に寄与できる」「異文化間能力や、自分自身の見方、価値観、多文化を忍耐強くかつ批判的に比較する社会的関連性を身につけ、また、異なる考え方、暮らし方、価値観、規範に対する心構え、興味、理解を育てることで、生徒たちは、自身のアイデンティティを強め、成長することができる」(2003:6 筆者訳)と述べている。

さらに、日本語の指導要領(MSW 2014)では、「大学での研究や職業準備への社会的要請に応じて、ギムナジウム上級段階の日本語の授業には『異文化間行動能力 *interkulturelle Handlungsfähigkeit*』という主目標が課せられている」「全教科横断的な課題である『異文化間行動能力』の養成を通して、日本語の授業もまた、性別や文化のステレオタイプの秩序づ

けへの批判的省察、価値教育、感情移入と連帯性、社会的責任の構築、民主的社会の形成、次世代への持続可能な発展という意味での文化形成などに寄与することができる。(2014:11-12 筆者訳) とある。

後期中等段階の終了時の異文化間コミュニケーションの大目標を表2に示す。

このように、中等教育の日本語教育を含む外国語教育に求められているのは、単なる言葉の力を伸ばす教育ではなく、複言語性を含んだ個人の人間形成へ寄与することだといえる。

表1 機能的コミュニケーション・コンピテンスの大目標 (後期中等段階終了時)

聴覚・視聴覚理解
生徒は、ゆっくり、そしてはっきりと簡単な標準的な言葉で話されれば、あまり複雑でないはっきりした構造の発話や聴覚テキスト、視聴覚テキストが理解できる。(そのテキストは、既知のテーマに関するもので、オーセンティックなものか、場合によっては変更を加えられたもの)
読解
生徒は、あまり複雑でないはっきりとした構造の、オーセンティックなまたは場合によって変更を加えられた、異なる種類の、既知のテーマについてのテキストを理解できる
話す(会話参加)
生徒は、既知のテーマの会話に、相手にわかってもらいながら、状況に十分合う形で、また、話し相手に相応な形で参加できる。
話す(まとまりのある話)
生徒は、既知のテーマについて、状況に十分合う形で、また、話し相手に相応な形で、まとまりのある話ができる。
書く
生徒は、既知のテーマについての、まとまりのある、言語的に簡易な構造のテキストを、読み手に合う形で作ることができる。
言語仲介
生徒は、二言語使用のコミュニケーション場面で、発話の本質的な内容や、簡易でオーセンティックか、場合によっては手を加えられた、既知のテーマに関するテキストを、ある特定の目的のために、十分に状況に合う形で、また、話し手に相応な形で、口頭又は筆記で、意味に即して、もう一つの言語で、再生することができる
言語手段の駆使
生徒は、既知のテーマの、口頭のまたは筆記のコミュニケーション状況にうまく対処するために、根本的な言語手段の多様さを十分機能的に駆使することができる。その際、場合によっては、言語的な逸脱があってもコミュニケーションを邪魔しない。

※MBS(2014)を参考に筆者が作成。この大目標には、さらに下位目標が設定してあるが、ここでは省略する。

表2 異文化コミュニケーション・コンピテンスの大目標 (後期中等段階終了時)

異文化間コミュニケーションコンピテンス
生徒は、異文化間コミュニケーションの状況で、実際の人との対面だけでなく、外国語でのテキストやメディアへの対処もできる。また、文化に特有の事情や状況、姿勢を理解できると同時に、文化的な決まり事や異文化間の行動の違いを考慮できる。その際、基本的な社会文化的オリエンテーション知識を用い、ジェンダーに敏感で、異文化間コミュニケーションを行う態度や意識を持つ。

※MBS(2014)を参考に筆者が作成。この大目標には、さらに下位目標が設定してあるが、ここでは省略する。

5 試験内容との整合性

教育改革と実試験内容の連動の大切さは、よく知られていることである。本稿でこれまで見てきたような教育スタンダードや中核指導要領のポイントは、試験にも反映している。特に、卒業試験であるアビトゥアの試験内容が変更になったことは、実際の授業に与えるインパクトは大きい。以下、NRW 州の定期試験及びアビトゥア試験を例に、概観する。

5.1 部分的コンピテンスを評価

以前の試験は、文法や語彙を問う問題や、長文の読みと書き能力を組み合わせた形態であった。中核指導要領で提示した部分的コンピテンスを評価するために、定期試験がセクション別に行われるようになった。この部分コンピテンスは、試験ごとに組み合わせを変えることができる。アビトゥア試験の形式も「パート A」「パート B」の2つに分けられ、基本的に A が読みと書き、B が言語仲介能力を測定する形態に変わった。表3に試験構成例を示す。

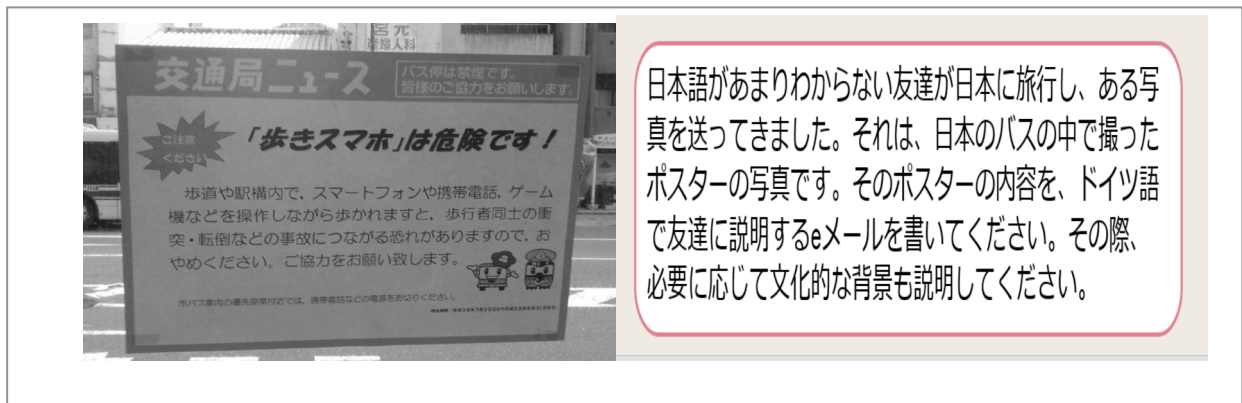
表3 後期中等段階の試験構成例

試験 パート A	試験 パート B
書き + 読み	言語仲介
	聴解
	(話す)

5.2 新しいコンピテンスの試験への導入

まず、定期試験及びアビトゥア試験に「仲介」コンピテンスが新たに導入された。言語仲介は、音声または書記のテキストの内容を、その言語がわからない相手に、その人の状況に合わせた形や内容で、もう一つの言語で伝える、というものである。言語の方向性は、ドイツ語から日本語、日本語からドイツ語へのどちらの仲介でもいいが、アビトゥアを含め試験の前にどちら方向性の出題がされるか、予告されることになっている。図2に言語仲介の問題例を示す。

図2 言語仲介の問題例



言語仲介の解答は、言語表現面と内容面（相手や状況に合わせて、テキストの本質的な内容が意味に合うように伝えられているか、など）に分けて評価される。「相手や状況に合わせて」説明するという点は実は非常に意味が大きい。日本のスマホ使用の実態や、小さな子どもが一人で遠方の学校に通うケースがまれでないという社会背景など、日本に関する知識を持っているだけではなく、相手が今どんな状況にあるのかを考え、持っている知識を「相手に合わせて」言語化するという、視点の変換や共感性が求められる。「共感性」は異文化理解の基礎ともいえるものである。この「仲介」問題は、アビトゥアの試験にも採用されており、大変重視されていることがわかる。

さらに、アビトゥア試験には導入されていないが、定期試験に「聞く」及び「話す」コンピテンスが導入された。「聞く」に関しては、生徒が学習したテーマに関連した「(視)聴解」の力が試される。ラジオ、テレビ、インターネット、インタビュー、スピーチなどのテキストの素材（に場合によっては手を加え）について、①テキストの全体的な理解を問うもの、②テキストの細部の理解を問うもの、③テキストから必要な情報を聞き取るもの、のいずれかが問われることになっている。「話す」については、後期中等段階の最後の2年間で行われる8回の筆記試験のうち1回を、口頭試験で代替することが義務化された。口頭試験は、2人あるいは小さなグループに分かれて実施される。学習した内容に関連したテーマが与えられ、前半は、「短いスピーチ（まとまりのある話）」、後半はペアまたはグループでの「やりとり（会話への参加）」となっている。試験において「話す」という主体的な行動が評価対象になるため、必然的に授業でも生徒の主体的な活動が助長されやすくなる。また、これらの変更から、以前「読み・書き」中心であった言語教育から、「音声コミュニケーション」をより重視するようになったといえる。

5.3 価値判断を問う試験

ところで、異なる価値観を持つ人や文化と向き合い、忍耐強くかつ批判的に観察し、偏見を乗り越えて、異質な人々と共に生きていくための態度を身に着けるという異文化間能力の基本は、ドイツでは以前から重要視されてきた。その表れの一つが、あらゆる教科で出題される価値判断を問う問題である。

日本語のアビトゥアの問題例を図3に挙げる。設問の1番は、与えられたテキストの全体的理解を問う問題で、設問の2番はテキストの内容に関して、自分の学んだ知識を活用して説明する問題である。

図3 価値判断を問う試験問題（アビトゥア過去問より）

(スマホ依存者がボランティア活動に参加して変化した、という内容のテキストを読んで)

1. このテキストはだれがどんな形で書いたものですか。また、内容を要約しなさい（約150字）。 (12 Punkte)
2. 日本の若者のケータイやスマホの使い方とその問題について、知っていることを書きなさい（約250字）。 (16 Punkte)
3. あなたはボランティアについてどう思いますか。例えば、
「アビトゥアの後で、皆^{みんな}ボランティアの仕事をしなければならない」
というアイディアはどう思いますか（300字以上）。 (20 Punkte)

ここでは、ドイツや日本でのスマホ依存の実情などを説明できているかどうかも採点対象になる。そして、設問の3番はある課題について、自分のやり方で解決、理由付け、価値づけ、結論を見出し記述するもので、内容採点では、次の事柄を述べているかどうか基準となっている。

- ・ ボランティア活動を義務化する利点
- ・ ボランティア活動を義務化する問題点
- ・ 自分の意見とその理由づけ

下記表4に価値判断を問う試験問題の配点例を示したが、この設問の3番の配点は、120点中の20点を占めており（表中の赤字の部分）、比較的配点が高い。アビトゥアの試験では、必ず2人が別個に採点をし、2人の採点者の差が一定以上ある場合は、第3採点者が採点して採点の信頼性を担保することになっている。

表4 配点例

内容点	48	(12、16、20)
言語表現	48	
言語の正確さ	24	
合計	120	

「価値判断」を公平に採点するのは一見難しそうに感じられるかもしれない。しかし、世界第二次大戦時に国民の大部分が正しい判断を見失ってしまった経験を持つドイツでは、自分の頭で考え判断できる人間、最後の一人になっても自分が正しいと思う信念を表明できる人間を育てることを、民主主義の基礎として重視しているのである。

6 課題

以上、概観したように、ドイツの「教育スタンダード」及び NRW 州の「中核指導要領」は、CEFR の影響を受けながら、異文化理解教育及び人間形成の一環として、平和への言語教育を目指している。NRW 州は、この教育理念を実現するために、現任教員対象の研修を実施するとともに、各学校の科目ごとに「学校内指導計画」の作成および公開を義務付けている。また、教室での実態を探るために、州の指導官が期間限定で入ることになっている。

これらの施策により、学校教育現場も変わりつつある。しかし、国や州の理念が必ずしも浸透しているとは言えない。筆者の周囲の外国語教員に、コンピテンスモデルを取り入れた新理念について意見を求めたところ¹⁰、11 名中 6 名は肯定的であったが、5 名からは以下のような否定的な意見が得られた。

- コンピテンスや内容中心の授業だと、文法などの言語学習がおろそかになる。
(非母語話者日本語教員、経験 20 年以上)
- 大学で日本語を専攻する際に困る (非母語話者日本語教員、経験 20 年以上)
- コンピテンスモデルが導入される前から、文法や語彙のコンピテンスを目指している！ (非母語話者日本語教員、経験 20 年以上)
- インプットなしにコンピテンスの習得は不可能！アウトプット志向はナンセンス！
(英語教員、経験 10 年以上)
- 「仲介活動」は意味がない。「翻訳」を取り入れるべきだ。(非母語話者日本語教員、経験 20 年以上)

興味深かったのは、「コンピテンス志向の授業をしている」と答えた教員でも「文法コンピテンス中心の授業」などの発言にみられるように、コンピテンスの意味自体を理解していないことが観察されたことである。また、「アウトプット志向」を「インプットなし」と極端にとらえる教員も見られた。それらの概念を理解したうえで、なお、従来型の繰り返し練習の必要性を訴える教員もいた。さらに、これら 5 名の教員は、いずれも 10 以上の比較的長い教師歴を持つのも偶然ではないかもしれない。

教師の教育に関する信念は、教員自身が受けてきた言語教育の方法や理念に影響されがちであることは、よく知られている。また、教育に限らず、改革は常に反発を伴い、時間がかかるものである。NRW 州の中核指導要領は、2019 年現在、次の改定作業に入っている。州が、このような教員の教育に関する多様な信念を乗り越えるために、何らかの新しい方策を打ち出すのか、いまだ根強い従来型の言語教育への回帰があるのか、興味深いところである。

7 最後に

ある年、日本語の生徒数名に誘われ、彼らが文学の授業で取り組んでいる演劇の舞台を見に行き衝撃を受けた。彼らが自ら選び演じたのは、『die Welle (the Wave)』という作品だった。独裁政治を学ぶ体験授業をきっかけに、集団の一体感に魅せられ洗脳されていく高校生たちの姿を描いた作品だ。同僚も私も気分が悪くなり直視できなくなるほどの名演技であった。劇の最後には右派政党の「ドイツのための選択肢 (AfD)」が台頭してきていることへの懸念が組み込まれ、高校生の彼らが現状を懸念する思いがひしひしと伝わってきた。

一方、その約一年後、オーストラリアである事件が起きた。中学校でこの『die Welle』の映画を見せたところ、生徒が数日間にわたって真似をし続け、やめる気配がなかったため、

学校が警察を呼ぶ事態になったという。同じ題材をもとに、別の場所で起こったこの2つの相反する出来事を通して、教育とは何かを再度考えさせられた。

教育の責務は大きい。生徒たちは、それぞれに様々な感性をもって学び、生きている。彼らが、主体的で批判的態度と寛容さを持ち合わせた民主的な市民に育つことができるよう、教育に携わる大人がまずそのような市民であることを目指さなければならないのではないだろうか。

そして、日本語の教員も例外ではない。「日本語・日本文化」という窓を通して彼らの世界を広げ、より多様な価値観を知ってもらうことを念頭に置くべきだろう。日本語を学ぶために日本の話をするのではなく、日本語や日本について話し合うために日本語を学ぶ。日本語の教室という生活空間の中で、お互いが向き合い、考え、話し合う。それこそがCEFRの目指す平和のための言語教育なのではないか。難民問題、EU問題などが山積する中、欧州レベルでのこの取り組みが、ドイツの一地域や一学校でどのように展開されていくのか、今後も期待をもって見守りつつ、現場の一教員としてできることを考えていきたい。

¹ Council of Europe (2001)の Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe.

² 国際交流基金 (2017)

³ MSW (2009), MSW (2014)

⁴ NRW 州が、中核指導要領 (日本語) 導入に際して行った教師研修で使用した以下の資料を参照。
Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013) Neue Kernlehrpläne für die Gymnasiale Oberstufe, kernlehrplan Japanisch.

⁵ KMK (2005)

⁶ KMK (2004)

⁷ KMK (2014)

⁸ Council of Europe(2018)によると「言語仲介 Sprachmittlung」を教育カリキュラムへ導入しているのは、スイス、ドイツ、オーストリア、イタリア、ギリシャ、スペインの6か国。

⁹ NRW 州が、中核指導要領 (日本語) 導入に際して行った教師研修で使用した以下の資料を参照。
Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013) Neue Kernlehrpläne für die Gymnasiale Oberstufe, kernlehrplan Japanisch.

¹⁰ 匿名のオンラインアンケートで「現行の外国語教育の中核指導要領についての意見」で回答を得られた11名のうち、機会が得られた数名にインタビューを行ったものである。ここでは、統計的妥当性・信頼性に裏付けられた調査は行っていないため、事例として提示する。

<参考文献>

国際交流基金(2017)『海外の日本語教育の現状 -2015年度日本語教育機関調査より』

KMK- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004) Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss.

KMK- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005) Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss.

KM - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014) Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife.

Weinert, Franz E. (2001) ‘Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit’ in Weinert, Franz E. (Hg.). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. Basel, S. 27 f.

<参考 WEB サイト>

Council of Europe <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
(2019.03.31)

MSW(2009)- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/172/gym8_japanisch.pdf (2019.03.31)

MSW(2014)- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/k/KLP_GOST_Japanisch.pdf
(2019.03.31)

CEFR に準拠した日本語教科書『できる』とハンガリーの中等教育における 異文化間コミュニケーション能力育成の現状と課題

佐藤 紀子
ブダペスト商科大学

要旨

本発表では、異文化間コミュニケーション能力の育成は教材を開発することで実現できるのかという視点から、現場の日本語教師に対して行ったインタビューを基に、異文化間コミュニケーション能力と対話力の育成を目指してハンガリーで開発された日本語教科書『できる』の使用の現状と課題を報告する。ハンガリーでは、2003 年からナショナルカリキュラムに CEFR が導入され、中等教育の外国語教育は CEFR に基づくことが原則となった。2011 年に出版された同書は、複文化・複言語主義に基づき、言語能力と並行して異文化間能力の育成を重視している点で CEFR に準拠した教科書と言える。『できる』は、2017 年現在ハンガリーの中等教育機関で広く使用されているが、インタビューを通じて、教育現場での『できる』の使用や異文化間コミュニケーション能力、異文化間能力育成に関して様々な課題が見えてきた。

【キーワード】 教材開発、異文化間コミュニケーション能力、CEFR、教材使用

Keywords: development of teaching materials, intercultural communicative competence, CEFR, use of teaching materials

1 はじめに

本稿の目的は、異文化間コミュニケーション能力の育成は教材を開発することで実現できるのかについて、ハンガリーで開発された日本語教科書『できる』を例に考察することである。

ハンガリーでは、2003 年からナショナルカリキュラムにヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 以下 CEFR) が導入され、中等教育の外国語教育は CEFR に基づくことが原則となった。これを受けて、2007 年から筆者を含む有志が国際交流基金の支援を受け、中等及び高等教育のハンガリー語母語話者向けに CEFR に準拠した日本語教科書『できる』の作成に取り組んだ。教科書作成にあたっては、欧州評議会 (Council of Europe) と CEFR が目指す複文化・複言語主義に基づき、日本語教育が日本語と日本文化を媒介とした異文化間コミュニケーション能力と対話力を育成する人間教育であることを教科書の理念とした (佐藤・セーカーチ 2009)。

『できる』は、この理念に基づき、ハンガリーの日本語学習者が遭遇する日本語を通じた異文化接触場面を課題遂行場面と捉え、課題遂行に必要な異文化間能力を育成するための知識や方略、異文化に向き合う態度の在り方が各課の会話やタスク、クイズやコラムに盛り込まれている。また、各課の冒頭で課題遂行に必要な能力記述が示され、課の後半でそれができるようになったかどうかをチェックするタスクや自立学習の課題が提示されている。

『できる』は一冊目が 2011 年に出版され、2017 年現在ハンガリーの中等教育で広く使われ

ている¹。本稿では、出版から7年を経て、各教育現場において同書の目的である異文化間コミュニケーション能力の育成が『できる』を使用してどのように行われているのか、教科書の使用実態を調査し、問題点や課題について明らかにすることによって、本教材が今後の異文化間コミュニケーション教育の一助となることを目指している。

本稿では、まず、ハンガリーの中等教育の日本語教育を規定するナショナル・カリキュラムと中等教育修了試験エーレッチュエーギを概観した後、『できる』における異文化間コミュニケーション能力・異文化間能力育成のための装置を紹介する。その上で、高校教師に対するインタビュー調査をもとに『できる』を通じた異文化間コミュニケーション能力・異文化間能力育成の課題を明らかにする。

尚、本稿では、異文化間コミュニケーション能力 (intercultural communicative competence) を Byram (1997: 73) に従い、コミュニケーション能力に異文化間能力 (intercultural competence) が加わったものと定義する。また、日本では、“intercultural communication”という英語の用語に対して「異文化コミュニケーション」と「異文化間コミュニケーション」という2つの訳語が定着している。石井他 (1996: 66) は、「異文化とのコミュニケーション」という意味を込めて前者を使用しているが、本稿では「異文化に属する者同士が相互にコミュニケーションを行う」という意味を込めて後者を使用するものとする。

2 ナショナルカリキュラムにおける外国語教育の目的の変遷

ハンガリーの中等教育の日本語教育は、その目的および実際の教育内容に関して、教育省の策定するナショナルカリキュラム (Nemzeti Alaptanterv, 以下 NAT) によって規定されている。NAT の現代外国語教育の章は、2003 年に欧州評議会の指針に従って改訂され、CEFR の熟達度レベルが導入されると共に、外国語教育の目的の中に初めて CEFR の影響と思われる項目が盛り込まれた (表 1. 2003 年度改訂版の項参照)。

表 1 ナショナルカリキュラム 2003 年度改訂版と 2012 年度改訂版で明記された「現代外国語教育の目的」に見られる CEFR の影響

2003 年度改訂版	2012 年度改訂版
<p>コミュニケーション言語能力育成</p> <p>＊育成技能：四技能</p> <p>＊教育・公的・専門分野での言語運用力の育成</p> <p>＊異言語・異文化に対する積極的な態度やモチベーションの形成</p> <p>＊生涯学習のための自立学習能力の育成</p>	<p>コミュニケーション能力 (言語能力・社会言語能力・談話能力から成る) 育成の重視</p> <p>＊言語能力獲得のために必要な育成技能 読む・聞く・話す・インターアクション・書く・仲介 (翻訳・通訳) の六技能</p> <p>＊目標言語における教養と異文化間能力の育成</p> <p>＊他教科の学習に際しての学習言語の統合的活用</p> <p>＊ICT の活用能力育成</p> <p>＊自立学習のための言語学習ストラテジーの形成</p>
—CEFR をある程度反映—	—CEFR にほぼ整合—

出典：243/2003. (XII. 17.) Kormányi rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

Magyar közlöny. 2003. évi 147. szám. pp. 11367-11469. 及び 110/2012. (VI. 4.) Kormányi rendelet.. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar közlöny*. 2012. évi 66. szám. pp. 10680-10682. を基に作成。

これは、従来の言語教育政策からの画期的な転換と見なされるが、育成技能として読む・聞く・話す・書くの四技能が挙げられるなど、CEFR の影響が及んでいない点もあった。しかし、この 2003 年度のナショナルカリキュラムの改訂は、ハンガリーにおける CEFR に準拠した日本語教材の開発を大きく後押しするものであったという点で、重要な意味を持っていた。NAT はその後 2012 年に大幅に増幅改定され、新たに外国語教育の目的の一つとして異文化間コミュニケーション能力育成が明記され、育成能力はインターアクションと仲介（翻訳・通訳）が加えられた六技能となり、NAT の記述は CEFR の理念にほぼ完全に整合するものとなった（表 1. 2012 年度改訂版参照）。

3 外国語中等教育修了資格試験

中等教育における教育内容や教育活動は、中等教育修了資格試験であるエーレッツェーギ試験（Érettségi nyelvvizsga）によっても大きな影響を受けている。ハンガリーでは、2005 年に高等教育の制度改革が行われ、外国語のエーレッツェーギ試験に CEFR の熟達度レベルが導入され、B1 レベルの中級と B2 レベル上級という二種類の試験が実施されることとなった（佐藤 2005）。

エーレッツェーギ試験は、ハンガリー教育庁によって実施要項が定められており²、外国語の試験は、中上級ともに全外国語に共通して、読解・言語知識・聴解・作文・口頭試験という五つのタイプの試験から構成されている。また、問題形式、評価基準、問題のトピックに関しても全外国語に共通の基準が設けられている。ただし、日本語の場合、漢字の出題リストの他に問題文と作文の字数に関して日本語独自の基準が設けられている³。

さて、ナショナルカリキュラムにおいて外国語教育の目的が異文化間コミュニケーション能力育成と明記されているのであるが、エーレッツェーギ試験も学習者の異文化間コミュニケーション能力を測る試験となっているのであろうか。

本稿「はじめに」ですでに述べたように、異文化間コミュニケーション能力とは、コミュニケーション能力と異文化間能力から成るものである。コミュニケーション能力とは、言語能力（linguistic competence）、社会言語能力（sociolinguistic competence）、談話能力（discourse competence）から成り立っている。一方、異文化間能力とは、Byram (1997) を引用した松浦・宮崎・福島 (2012) によれば、「態度」「知識」「解釈と関連付けの技術」「発見とインタラクションの技術」「批判的文化アウェアネス」から成るとしている（松浦・宮崎・福島 2012 : 92-94）⁴。エーレッツェーギ試験において、上記のコミュニケーション能力及び異文化間能力が測られているかどうかを正確に分析・考察するには、過去の問題を詳しく分析する必要があるが、本稿では、試験のタイプ別配点構成や問題で扱うトピック、評価という観点からこの点について検討してみたい。

表 2 は、試験のタイプ別配点を示しているが、中級 B1 レベルでは言語知識の配点が高他のタイプの試験のほぼ半分となっており、言語知識がそれほど重視されていないことがわかる。一方、上級では、全てのタイプが同じ点数を与えられており、言語知識も他の技能と同程度重視されている。

表2 全外国語共通の試験のタイプとその配点構成

	中級 B1 レベル	上級 B2 レベル
読解	33	30
言語知識	18	30
聴解	33	30
作文	33	30
口頭	33	30
合計	150	150

出典：http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2018tavasz_kozep/k_japan_18maj_ut.pdf 及び
http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2018tavasz_emelt/e_japan_18maj_ut.pdf から作成

表3は、言語産出能力を測る口頭試験の問題別評価項目とその配点を示したものである。問題1「会話」では、中級の場合、総合得点8点中、コミュニケーションの目的の達成・インタラクション、語彙・表現方法の合計が4点、言語知識、話のテンポ・発音・アクセントの合計が4点、上級の場合、総合得点5点中、前者が3点、後者が2点となっている。一方、問題2では、中級のロールプレイ、上級の議論ともに、総合得点10点中、意見表明、論理的構成、インタラクション、語彙・表現方法の合計は7点、言語知識、話のテンポ・発音・アクセントは3点である。問題3のプレゼンテーションでは、中上級共に、総合得点15点のうち、自立性、論理的な構成、語彙・表現方法の合計が8点、言語知識、話のテンポ・発音・アクセントの合計が7点である。以上のことから、口頭試験では、異文化間能力を含めた異文化間コミュニケーション能力を測る観点が、ある程度考慮されていることがわかる。

表3 口頭試験の問題別評価項目と配点

問題1			問題2			問題3		
中級・上級：会話			中級：ロールプレイ 上級：議論			中級・上級：プレゼンテーション		
評価項目	中 点	上 点	評価項目	中 点	上 点	評価項目	中 点	上 点
コミュニケーションの 目的が達成されたか・ インタラクション	2	2	意見表明・論理性・ インタラクション	5	5	詳細さ・自立性・言いたい ことを論理的に表明でき るか	4	4
語彙・表現方法	2	1	語彙・表現方法	2	2	語彙・表現方法	4	4
言語知識	2	1	言語知識	2	2	言語知識	4	4
話のテンポ・発音・ア クセント	2	1	話のテンポ・発 音・アクセント	1	1	話のテンポ・発音・アクセ ント	3	3
合計点	8	5	合計点	10	10	合計点	15	15

出典：

http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/nyilvanos_anyagok_2018tavasz/japan_nyelv_kozep_szobeli_ertekelesi_utm_utato_2018maj.pdf 及び

http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/nyilvanos_anyagok_2018tavasz/japan_nyelv_emelt_szobeli_ertekelesi_utm_utato_2018maj.pdf から作成

次に、試験で取り上げられる問題のテーマを見てみよう。2018 年度試験実施要項⁵によれば、問題のテーマは、①個人的な事柄、家族、②人間と社会、③環境、④学校、⑤仕事の世界、⑥生活様式、⑦余暇・娯楽・文化、⑧旅行・観光、⑨科学技術、⑩経済という全部で 10 のテーマからなっている。中級と上級の違いは、中級では自文化の知識が問われるのに対して、上級では先入観や社会問題に対する対処や自文化と学習文化の対比が求められている点である。中級で求められている自文化の知識は、自文化と学習文化とを比較する際に必要不可欠な知識である。

以上、出題される問題のテーマや口頭試験の評価項目という面から見ると、エーレッツェーギ試験では、コミュニケーション能力と並行して異文化間能力を測る観点が採用されていると言える。

4 日本語教科書『できる』

4.1 『できる』の理念と構成

中等教育以上の学習者を対象に 2007 年に開発の始まった『できる』は、2011 年に『できる 1』、2012 年に『できる 2』が出版された。『できる 1』は A2 レベル、『できる 2』は B1 ないし B2 前半を到達目標としている。『できる』は、学習者が、テキストやタスク、解説や観察、発見を通して得た知識をもとに、両文化を対比し、異文化の尊重や異文化に対する寛容、他者との対話力を養うという段階を経て、異文化間能力・異文化間コミュニケーション能力を身に付けることを目指している。

教科書の編集に携わった松浦・宮崎・福島は、2012 年の論文で「Lázár 他 (2007) をモデルに異文化間能力の育成段階として①知識→②対比→③態度という三つの段階を設け」、これらの段階に合わせて、『できる』一冊目では、主に異文化に関する『知識』の導入を主眼とし、「一冊目後半および二冊目では、自文化を内省し、『比較』することにも働きかけ、徐々に他者の視点から分析し、他文化を尊重する『態度』を養うことも促す構成となっている」（松浦・宮崎・福島 2012 : 96）と述べているが、松浦・宮崎・福島と共に『できる』の開発に参加した本稿筆者は、この記述に幾分の修正を加えたい。

『できる』では、一冊目で自文化と異文化の、主として「目に見える知識」の導入と比較を通じて自文化と異文化を客観的に見る態度を養い、一冊目後半から二冊目で「目に見えない」自文化と異文化を内省・比較することにより、他者に対するオープンな態度を養うことを促す構成になっている。実際のところ、『できる』の大きな特徴の一つとして、一冊目第一課からテキストの会話や読み物が日本とハンガリーを舞台とした異文化間の接触場面から成っており、練習問題やタスクの多くにも日本だけでなくハンガリーの地理や生活習慣、行事などの文化が用いられている。『できる』では、一冊目から日本語の言語知識や日本文化の語彙と並行して、これらハンガリー文化に関連する語彙を学んだり、日本文化だけでなくハンガリー文化について観察や発見を促すような内容になっているのである。

各課は、教室内活動・フィールドワーク・自立学習という三つの異なる学習場面⁶を想定し、3 で述べた Byram (1997) の五つの異文化間能力を、言語学習と並行して発展的に獲得できるように、様々な機能を持つ次の 7 つのコーナーから構成されている。

1) まず、課の初めにこの課で学習するコミュニケーションの到達目標である「Can-do 目標」を挙げたコーナーを設けた。学習者は、冒頭で該当する課の学習目標を確認できるようになっている。2) 次に、文化に関する知識を導入し、異文化間の対比や気づき、内省を促す「異文化

クイズ」がある。3) この後にハンガリー人と日本人の接触場面を想定した二つか三つの会話や読み物が続く。4) テキストの後に言語知識の練習問題を配した。ここまでは、教室内での学びが想定されている。次に、5) この課で学んだ知識とスキルを実際に試し、冒頭に掲げた Can-do 目標が達成できたかどうかをチェックする「Can-do タスク」のコーナーがある。ここでの学びには、フィールドワークという位置づけをもたせている。6) 次に、インターネットなどによる情報収集を想定した教室外での自立学習を促す「お持ち帰りタスク」のコーナーがある。そして最後に、7) 個人的な体験談や異文化間理解のための解説を盛り込んだ異文化コラム「カレイドスコープ」を設けている。この他、4 課ごとに 10 のテーマで「目に見える」日本文化を紹介するコーナーがあり、また教科書の最後には全課の文法解説と語彙集が収められている。

また、『できる』は、2012 年に「美しいハンガリーの本コンテスト」教科書部門で最高賞を受賞したが、それは、カラフルな本のデザインや数多くのカラー写真の使用の他に、若い世代の学習者に親しみやすい、アニメ風の特注キャラクターを用いた挿絵が教科書全体に描かれていることも受賞の理由であろう。これも『できる』の特徴の一つである。

4.2 『できる』の内容紹介

では、具体的に 7 つのコーナーを紹介する。まず課の冒頭にある「Can-do 目標」の例として、第一課「じこしょうかい」を見てみよう。ここでは、1) 初対面で自己紹介ができるようになる 2) 相手の自己紹介がわかるようになる 3) 趣味について話せるようになる 4) ひらがなが読めて書けるようになる、という 4 つの学習目標が挙げられている。21 課「ドーラの高校訪問」では、1) デモンストレーションができるようになる 2) ハンガリーの学校行事について紹介できるようになる 3) 学校の紹介ができるようになる、という Can-do 目標が設定されている。

次の「異文化クイズ」の例として、第一課の挨拶に関するクイズを紹介する。問題は「ハンガリーの人は初対面の人にどのように挨拶をしますか。日本の人はどうだと思いますか。一番適当だと思うものに印をつけなさい。」というもので、「キス」「ハグ」「握手」「お辞儀」「微笑み」「合掌」という選択肢がかわいいイラストで描かれている。ここでは、自文化と異文化を対比させつつ、初対面でも場面や相手の文化や地位によって対応が異なること、また「ハンガリーの人」「日本の人」とは誰なのか、国籍や民族の問題やステレオタイプを考えさせることを目指している。30 課「学校新聞」では、「日本人にとってハンガリーには不思議なことがいっぱいあります。あなたはハンガリーのことをどれだけ説明できますか。(1) 名前の日とはなんですか?。(2) どうして申込書に母親の名前が必要ですか。(3) スペイン語とイタリア語はよく似ていますが、ハンガリー語は何語に似ていますか。他にも、外国人にとって不思議だと思われるものがないか、探してみましょう。」というクイズが出されている。このクイズも、学習者に自文化と異文化を対比させる中で自文化に対する気付き（発見）や内省を促し、説明（発信）できるようにすることが目的である。

次に、会話や読み物の例を見てみよう。30 課「学校新聞」では、Can-do 目標である「依頼の文章が書いて、依頼を受けることができるようになります」「他の人と共同で作業ができるようになります」「ハンガリー文化について書けるようになります」を達成するために、テキスト 1 では学校新聞への記事を依頼する会話文、テキスト 2 では記事を書く共同作業の会話文、テキスト 3 ではハンガリーの民族衣装についての読み物が提供されている。これらのテキストは言語運用力と異文化能力の両能力を育成することが目的である。

テキストの次のページにある文法練習問題でも、日本とハンガリーの文化に対する気付きや対比ができるように、練習問題の場面や語彙、文はそれぞれの文化を背景としたものが使用さ

れている。たとえば、2 課「ホームステイ」の練習問題 2 は、テーブルに並んだハンガリー料理と日本料理のイラストを見ながら指示代名詞を学習することが狙いである。

5 つ目のコーナーである「Can-do タスク」の例として 20 課「ブダペスト観光」を紹介しよう。この課の Can-do タスクでは、課の Can-do 目標「日本人観光客の買い物を手伝うことができるようになります」「苦情を言うことができるようになります」「一つの物語の内容をまとめることができるようになります」が達成できたかどうかを確認するために、タスク 1 では市場での通訳（仲介）、タスク 2 ではイラストで示された商品を店で交換するタスクが設定されている。これらのタスクは、言語と文化の仲介能力の育成を目指したフィールドワークを想定している。33 課「料理」では、「外見から印象が言えるようになります」「マナーについて話せるようになります」「料理について読んだり、書いたりできるようになります」という Can-do 目標の達成を確認するために、タスク 2 でハンガリーと日本の食事のマナーや習慣の比較や、外国人はハンガリーで食事をする時にハンガリーのマナーを守るべきか否か、ハンガリーの食事のマナーで必ず守らなければならないマナーがあるか、あるいはそれほど守らなくてもよいマナーがあるかどうかについて意見を述べたり書いたりすることが求められている。これらのタスクを通じて、学習者が自文化を発見し、解釈したり関連付けたりする技術、すなわち批判的アウェアネスの能力を獲得することが目指されている。

6 つ目のコーナー「自立学習」の例として 33 課「料理」を紹介しよう。ここでは自文化を発見する技術と発信する能力を育成することを目指し、「日本や世界のいろいろな国の食事のマナーについてしらべて、ハンガリーと同じところやちがうところをさがしなさい。それから、それについてポスターを作りなさい。」という課題が課されている。20 課「ブダペスト観光」では、ハンガリーの民話の紹介が自立学習のタスクとなっている。

最後の「カレイドスコープ」と名付けられた異文化コラムでは、日本人とハンガリー人が実際に体験したカルチャーショックなどの具体例がハンガリー語で書かれている。1 課「じこしようかい」のコラムでは、初対面の挨拶として日本人でもお辞儀をする人と握手をする人がいるというハンガリー人の体験談が書かれている。また、47 課では、日系アメリカ人の父と中国生まれの母を持つ日本人の語り手の日本語と英語、中国語に対する思いが書かれており、民族や国籍、マイノリティについてクラスで意見交換をすることができる。カレイドスコープは、ハンガリー人や日本人が個人的に経験した興味深い文化接触場面の出来事や異文化に関する解説を提供し、学習者が読後にクラス全員で母語で意見交換しながら文化を捉える複眼的な視点を学び、ステレオタイプを回避することを目標にしている。以上、『できる』を簡単に紹介した。

5. ハンガリーの中等教育機関で教える教師に対するインタビュー調査

次に、このようにして開発された『できる』が実際にハンガリーの中等教育機関でどのように使用されているのか、また、ハンガリーの中等教育において日本語教育を通じた異文化間コミュニケーション能力の育成がどのように行われているのか、中等教育機関で教える教師に対して行ったインタビュー調査について報告する。

5.1 インタビュー調査の方法・調査項目・協力者

調査方法は、桜井（2002）を参考にし、半構造化インタビュー、対話的構築主義アプローチと呼ばれるライフストーリー・インタビューを用いた。調査協力者には、事前にインタビューの主旨を説明し、インタビューの了解を得た後で質問票をメールで送付した。調査期間は 2018

年2月から6月上半期、語りは許可を得て録音し、後で書き起こした。調査協力者のうち1名は初対面であったが、実際のインタビューに入るとすぐに打ち解け、スムーズなインタビューを行うことができた。すべてのインタビューは、協力者が自由な語りを行えるように終始和やかな雰囲気で行うことができた。インタビューの言語は、1名はハンガリー語、1名は一部ハンガリー語、残りは日本語を使用した。

調査項目は、1) ハンガリーの中等教育において、異文化間コミュニケーション能力育成のために、教師は現場でどのような活動をしているか、教室内外で何をどのように、どのようなタスクを与えて教えているか、2) 異文化間コミュニケーション能力育成のために『できる』はどのように使われているか、3) 教師は異文化間コミュニケーション能力育成に関して何が難しいと感じているか、4) 教師研修で取り上げてほしいことは何か、5) ネット世代、Z世代の高校生に対して異文化間コミュニケーション能力育成のためにどのような新しい教授法が使用されているか、であった。

国際交流基金ブダペスト日本文化センターの2018年度調査⁸によると、ハンガリーでは2018年現在11校の中等教育機関で日本語が教えられているが、今回の調査協力者は、中等教育機関で教えている日本語教師18名（延べ）の半数にあたる7校9名で、8名がインタビュー（うち1名は文書による回答とインタビュー）、1名が事前に送付した設問表に対しての文書による回答であった。インタビュー協力者8名の内訳は、教育機関での日本語教師歴に関しては、3年が1名、6年が2名、10年が3名、20年以上が2名、「CEFRについて聞いたことがある」と答えた教師は8名中6名、日本語母語話者は3名であった。

また、調査協力者が教えている機関7校のうち『できる』を使用している高校は、表4のように5校であった。

表4 調査協力校7校の教科書使用状況内訳 2018年現在

日本語のステータス	教科書名（主教材、副教材）	学校数
正規科目	（主） できる	2
	（主） できる + （副） みんなの日本語	1
	（主） できる + （副） みんなの日本語 + まるごと + <i>Japanese For Young People</i>	1
	（主） みんなの日本語 + （副） できる	1
クラブ活動	（主） まるごと	1
	（主） 元気 + （副） まるごと	1
	合計（『できる』使用校）	7(5)

出典：筆者によるインタビュー調査を基に作成

5.2 インタビュー調査の結果

上記のように調査項目の範囲が広いため、本稿では、本稿の目的である「異文化間コミュニケーション能力の育成は教材を開発することで実現できるか」に焦点を絞った分析結果をインタビュー協力者の語りの一部を紹介しながら示す。（以下、教師A氏はA、教師B氏はB、筆者はSと表記する。）

5.2.1 教室内活動を通しての知識の習得・両文化の対比・内省

まず、「異文化間コミュニケーション能力育成のために、文化に関連する授業を行っているか」という質問に対して A 氏（教育機関での日本語教師歴 20 年以上）は、以下のように語った。

A：『できる 1』にある日本文化（地理・気候、日本語の歴史、宗教、お祭り・年中行事等）を説明し、「日本」を知る授業を行っている。

これは、目に見える日本文化に関する知識習得のために教材を活用している例と言えよう。B 氏（日本語教師歴 10 年）も「異文化間コミュニケーションを意識しながら教えているか」という質問に対して次のように語っている。

B：・・・異文化理解、異文化間コミュニケーションという授業はやっていないが、授業の一部は、必ずこういうことも意識しながら生徒に教えようとして・・・まずは、この民族、この文化、この言葉は、私とすごく違うって考える前に、なんでこれをやっているんだよ、どういうところが似ているんだろう、っていう意識を作り出したいなという気持ちが強いです。

S：今のお話を聞くと、考え方とか価値観とかをかなり意識していらっしゃる？

B：そうですね。『できる』っていう教科書は、いろんな文化に関係することが出てくるんですから、それを利用して、・・・ちょっとお話ししたり、いっしょに考える時間は絶対に授業の中に設けています。でも、これは長い時間じゃなくて 5 分から 10 分くらいです。これは短いウォーミングアップみたいな感じですね。

B 氏の語りからも、教材を活用して自文化と異文化に関する内省や気づきを促す機会を授業の中に設けていることがわかった。B 氏の活動は、異文化に対するオープンな態度を育成し、批判的アウェアネスの育成を目指すものと位置付けられるだろう。以下の C 氏（日本語教師歴 10 年）の語りは、教材を別の形で活用している例である。

C：『できる』の場合はそんなに難しくないんです。『できる』にはいろいろな会話と文化のページがあるので、私たちはこれを勉強したらいつもこれに関する異文化理解のこともできるだけ説明します。たとえば、・・・12 年生の場合は、敬語を異文化のことを説明しなかったら全然わからないと思います。だからウチ・ソトという表現とか、どうして敬語を使うのか勉強しなければなりません。『できる』にも、学生もこのような会話を読んだらいろいろなわからないところがあります。いつもどうして仕事の面接の場合はこのような質問があるのかとか、どうしてレストランやお医者さんに行ったとき、どうしてこのようなことをしなければならないかいつも聞いてみて・・・

C 氏は文法の習得には異文化の考え方や価値観を理解することが不可欠であると語り、異文化間コミュニケーションを意識した授業に教材が役立っていることがわかった。次の語りは授業の中で取り上げられる両文化の比較に関連したものである。

S：ハンガリーの文化を日本語で説明することがありますか。

C：いつもあります。X 高校で日本のお祭りについていつも説明します。たとえば、3

月3日にはひな祭りについて話してみても、日本の文化の立場だけでなく、じゃあ、ハンガリー文化には女の子のために何か祈りますか、何かしますか、節分の場合は、私はいつも節分のことを説明して、そのあとは、ハンガリーのファルシャング⁹とかモハーチのブショーヤーラーシュ¹⁰みたいなものを比べてみたら、たぶん学生はもっと簡単にわかるようになります。だから私たちはできるだけ日本の文化だけではなくて、ハンガリーの文化も例文として取って、全体的に話してみます。

上記の語りは、異文化理解に自文化との比較を用いている例である。他にも授業の中で文化の比較を取り入れている教師がいる。

D：(『できる』の中で) エーレッチェーギ(試験)のテーマみたいなときは、黒板に日本とハンガリーと書いて、いろいろぐちゃぐちゃ言ってくるから、それを分けて、整理するとか、そういうことはやっています。別にどっちがいいとか悪いとかは言わないし、違うよねっていう、まとめたりはしますね。

D氏(日本語教師歴20年以上)の語りから、教材に出てきたテーマに関して両文化を比較しながら内省や気づきを促す活動を行っていることがわかる。その際、善悪の価値観から文化を評価しないように注意していることもわかった。このように、『できる』を利用している教師とのインタビューから、教材が自文化と異文化の価値観や考え方を比較したり、自文化への内省を促したりする授業に活用されていることがわかった。

5.2.2 教室内活動と教室外活動の連携による異文化の対比・内省・発信

以下は、『できる』の異文化コラムの使い方についての語りである。

S：カレイドスコープ(異文化コラム)はどんなふうに使っていますか。

C：いろいろな方法があります。たとえば、ときどき学生は自分でうちで読んでみて、次の授業に学生は話して、宿題として他の情報をわかるようになったら、これもクラスで発表します。・・・発表は、年齢によって違ってきます。9年生10年生の場合も発表があるんですが、これはハンガリー語でもいいです。でもできるだけ、聞いている学生は日本語で質問しなければなりません。11・12年生の場合はできるだけ日本語でしますが、専門用語はハンガリー語でもいいです。

S：学生たちはカレイドに書いてあることについて自分の意見も発表するんですか。

C：そうです。

C氏は、教材を活用し、教室内と教室外の活動を結び付けながら文化の発信に導く授業を行っている。また、自立学習の形で観察や発見の成果を教室に持ち帰りクラスで共有したり、教師によるフィードバックが行われていることもわかった。

C：インターネットで、たとえば、ある有名なところとか食べ物とかいろいろなテーマに関する絵を探してみたりとか・・・たとえば、仕事に関するテーマ、面接のテーマでYouTubeでいろいろな簡単なビデオがあって3～4人のグループは自分で見ることができます。宿題としてもできますし、授業でもできます。私たちは質問を作って、

このような質問に答えなければなりません。日本語の質問に日本語で答えます。全部のグループが終わったら、グループは発表します。(グループは) YouTube のビデオで何がわかるようになったか説明します。

.....

S:『できる』の中にはハンガリー文化を紹介する箇所がいくつもあるんですが、授業の中でハンガリー文化をどう取り上げているんですか。

D:そこに出てきたテーマを、たとえば、町とか習慣とかだったら、一人ずつみんな違う町とか習慣を分けて、来週プレゼンテーションをしてくださいとか、2週間後にポスターを作ってくださいとか。それは宿題です。やってくることもあります。小さいポスターは結構作ってきます。プレゼンテーションもテーマによってはやりました。

.....

E:『できる』の) テーマがとても面白いものだったら、小さな5点を取るために、次の授業で5分間、自宅で調べてきたことを発表できます。(以上ハンガリー語)

C氏、D氏、E氏(教育機関での日本語教師歴6年)の語りから、テキストや異文化コラムを読み物としてだけ利用するのではなく、自立学習として課のテーマに関連した情報収集を促し、それを教室に持ち帰ってプレゼンテーションや意見表明、ポスター作りという活動をさせていることがわかった。いずれの例でも、教材が、学習者の日本語での産出や言語・文化の仲介能力を育成するだけでなく、両文化の対比を通じて内省や気づきを促し、知識・解釈と関連付け・異文化に対するオープンな態度・発見とインタラクションの技術・批判的アウェアネスを育成するきっかけを提供していることがわかった。

5.2.3 日本文化体験や日本文化紹介のための教室外活動

次に『できる』を使用している4校の教育機関における教室外活動の例を紹介したい。

インタビューを通じて、これらの高校では「日本の日」や「外国語パレード」といった学校行事で生徒自身が文化の仲介役として様々な日本文化を参加者に紹介する教室外活動を行っていることがわかった。特にそのうちの1校では、生徒が主体となって地区の住民にも開かれた日本文化を普及させるイベントを企画実行している。このような活動は、文化の仲介能力を育成する活動例と言える。

インタビューの中で、昨年からブダペスト市内の教師が中心となって始まった新しい試みについて知ることができた。その試みとは、従来各学校で独自に企画実施していた「日本の日」を発展させ、各高校の「日本の日」に他校の日本語学習者を招いたり、他校の学習者と合同でチームを作ってクイズ大会を開催したりするものである。これは、日本語学習を通じ、学校という枠を超えて学習者同士が繋がるという素晴らしい企画である。

『できる』では、異文化の紹介や異文化間・異言語間の仲介能力を育てるためのテキストやタスクが提供されているが、上記のような教室外活動は、教材を活用した日々の教室活動で育成された知識やスキル、態度を実践する場となっており、教材の目指す異文化間コミュニケーション能力育成の一環と位置づけられるであろう。

5.2.4 異文化間コミュニケーション能力の開発は教材で実現できるのか — 『できる』の抱える課題

インタビューを進めていくうちに、複数の教師の語りから『できる』に関していくつかの課題が浮かび上がってきた。その一つは、『できる』を使用している、異文化間コミュニケーション能力育成のためにそれをどのように使って教えればよいか悩んでいる教師の姿であった。

E: どうやって授業中に文法も言葉もカルチャーも教えることができるか。短い45分。45分で難しい。だからクラブでいろいろなイベント、基金から情報をもらっているんですけど、それ以外にも何かがあるとしたら、ぜひ学生たちといっしょに見に行きます。ですから映画を見に2回行きました。花見も見に行きました。花見をしました。それから茶道を見に行きました。

E氏は、45分という高校の授業時間の中で「文法も言葉もカルチャー」も教える時間がないと語っている。『できる』では、既に述べたように、全ての学習を教師による授業という枠組みだけに限っていない。学習は教室内と教室外のフィールドワーク、自立学習という3つの領域で行われ、それぞれの領域で言語知識や語彙と並行してハンガリーと日本の生活習慣や行事、地理や民話など文化の要素が学習できるように編集されている。では、E氏が教えることのできない「カルチャー」とは何か。文脈からは、映画や花見、茶道など目に見える日本文化を指しているようである。しかし、これらの日本文化は日本語教師が教室内で教えなければならないものだろうか。日本語教師は、伝統的日本文化全てに精通していなければならないのだろうか。もちろん、多くの日本語教師が日本の伝統文化を身に付けており、授業の一環として教えている教師も多いが、全ての伝統文化に精通することは非常に難しい。21世紀の今、インターネットを使えば、自宅で日本の伝統文化を知ることが可能である。授業の中で行える活動は、道具等の点でそもそも限られている。クラブ活動として異文化（日本文化）理解を中心に教育活動を行っているG氏（日本語教師歴10年）も「文化を教える」教師の役割について次のような悩みを語った。

G: 免許も持っていないのに、日本人ということだけで習字や生け花を教えてもいいものだろうか。・・・習字は小学校で習っただけなのでインチキの習字にならないか罪悪感があって、教えるのには抵抗感がある。

上記2名の語りから『できる』を使用している・していないに関わらず、教室内で何を教えるのか、教室内と教室外活動の連携や日本語教師の役割について話し合う機会の必要性が明らかになった。

また、多くの教師が、「授業にどのような文化的な要素を取り入れているか」という質問に対して書道や折り紙、カルタや着付け、和食など目に見える日本の伝統文化を例に挙げていたことが気になった。異文化間コミュニケーションにおける文化とは、自文化と異文化、目に見える文化と見えない文化を含むものである。環境問題や少子高齢化など社会的なテーマについて語ってくれた教師はいなかった。文化の領域にはハンガリーや日本におけるこれらのテーマも入っているはずである。

以下の語りも、文化の概念を曖昧にしたまま『できる』が使用されている現状を示すものであった。

D：家とか地理とか歴史、文字とかは異文化コミュニケーションじゃないですよ。異文化理解と異文化コミュニケーションは同じなんですか。

目に見える文化はコミュニケーションと関わりのないものではないか、異文化理解と異文化コミュニケーションは違うのかという率直な問いである。既に述べたように、「目に見える」文化の知識も異文化間コミュニケーション能力の構成要素である。また、筆者は、異文化理解と異文化コミュニケーション、異文化間理解と異文化間コミュニケーションは異なるものと考ええる。「異文化理解」には異文化の受容や寛容が含まれるが、異文化間の産出や発信は含まれないと考えるからである。『できる』は日本文化という異文化の理解だけを目指す教材ではない。日本語を通じて自文化と異文化の両文化の知識を習得し、異文化に属する人々とともに協働したり対話したりする、すなわち異文化間でコミュニケーションを行う際のスキルやオープンな態度を身に付けることを目的とした教科書である。インタビューの結果、この点が『できる』を使用する教師の一部に理解されていないことがわかった。

以下の見解も、教材の理念や目的がよく理解されていないことに起因するのではないかと推察される。

B：(エーレッツェーギの) 中級試験の口頭試験の評価では、文法が正しい、発音がきれい、コミュニケーションゴールを果たしていればクリアできるから、正直、異文化の方に重いところをおく必要はないんじゃないかとたまに思うんですよ。

実際のところ、エーレッツェーギ中級試験の出題テーマは、異文化ではなく学習者の身近な生活や自文化に関するものである。語彙や表現方法などで異文化の知識はそれほど必要とされない。特に、口頭試験では上記配点表にあるように言語知識や発音の割合が比較的高く、コミュニケーションゴールも高度な社会言語能力や談話能力を必要としないものである。そのため、中級エーレッツェーギ試験を受験する学生にとって「異文化に重きを置く」必要はないと考えられるのも無理はない。しかし、自文化は異文化と比較してこそ、発見や内省、批判的アウェアネスを育成することができる。異文化の学習は自文化の客観的な分析や発見、発信に欠かせない手段と言ってもよいだろう。

その一方で、以下の語りにあるように、まず最初は、自文化ではなく異文化の学習から始めると語る教師もいることがわかった。

S：エーレッツェーギ試験では、文化の要素がかなり出てくるが、その面ではどういう対策を取っていますか。

A：『できる』で既に2・3課ごとに日本文化紹介の説明文があり、そこに来たときに発表、とりあえず今はまだ1年ですから、討論するほどの日本語能力ついていないので。でも、説明をすることはできるので、日本についてプロジェクターを使って日本語でやっています。…グループが出来るほどの人数がいないので個人でやっている。自分が調べたいと思った町について、調べてそれを発表したり。ハンガリーの町など、ハンガリー文化は入っていない。まずは日本です。

このように『できる』を使っているにもかかわらず、自文化と異文化の学習をどう位置づけるのか、教師

の間で意見が分かれていることがわかった。

以下の語りは、『できる』の意図が教師によく伝わっていない例を示している。

D：いろんな外国人を比較する課があるんですが、クイズのところで、そういうのも高校生に聞いてもわからないって言われたんです。特にX高校の子とかは、外国に行く子があまりいない普通の家庭の人たちなので。あと、経験がない、少ない。大学生は外国へ行ったり、留学生が来たりして、いろいろ比較できるかもしれないけど、(高校生は) いろんな外国人を比較したりとか、コミュニケーションの違いを比較したりとかまでは話がいかない。……難しいことは、学生に経験がないということで、まあ、アニメを見たり、映画とかテレビとか、そんなYouTube で見ては知ってるけど、本当に実際に経験はないですね。

D氏は、異文化を実際に経験する機会が少ない高校生にとって教科書のタスクを遂行するのは難しいと指摘している。しかし、「異文化クイズ」の目的は、学習者が実際に経験したかどうかに関わらず、家庭や学校、さらに社会などでそれまでに身に付けたイメージやステレオタイプについて考えること、アニメや映画、YouTube の情報は正しいのか、わからないことや知らないことを自分で調べたり、クイズをきっかけにクラスメートや教師と話し合ったりすることを通じて内省や気づきを促すことである。D氏の指摘で明らかになったことは、「異文化クイズ」が知識の有無を問う「クイズ」という形式を取ってはいるものの、実際の目的・意図はそうではないということが教師に伝わっていないことであった。

以下の語りも、教材の目的や意図、各コーナーに含まれている文化の要素が教師に見えていない、教材の使い方がよく理解されていないという事実の指摘である。

B：(『できる』は) すごいいろんなことをこの1冊の教科書に詰め込んだので、なんでも入っているんですね。～年間ぐらい使っていて、いろんな毎年気づきがある、ああこれだあ、これすごい楽しいんだ、こういうのもあったんだねえ……授業をどう進めればいいのか全然わからなかったときは、……「異文化コラムをはい読みましょう。そうですね、はい次のページ。」で終わってしまったんですね……面白いねっていうのが書いてあったんだけど、このコラムで何をすればいいか、次のステップが何だかわからなかった。今は、そこから話を進めることもできますし、先生がインターネットとかコピーとか持ってきて何か異文化理解につながるんですけど、……ハンガリーで教えているすべての先生がすごい頑張っていると思うんだけど、今でもすごい面白いエピソードとしてしか認識していない人もいます。

以上の語りから、教材開発に当たっては、教材の目的に合わせたタスクの意図や教え方などを記した教師向けマニュアルの制作もきわめて重要であること、『できる』の教師用マニュアルの制作が必要であることがわかった。

最後に、『できる』に直接関わるものではないが、異文化間コミュニケーション能力育成を目指す教材開発全てに関連する課題を取り上げたい。

C：学生はハンガリーの文化が一番いいと思っていますので、違っていることが「これは変ですね」「よくないんです」「問題だ」とよく思っていますので、私たちは、

これはよくない文化ではなくて、違っている文化だと何回も説明しなければなりません。

F: 教師にとってチャレンジは、みんな自分の両親からもらった教育のおかげでけっこうひどい意見を言い出す子もいて、その子はちょっとチャレンジになるんです。・・・直接相手について何もわからないで、あんまり何も考えなくて意見を言い出すのはちょっと問題になります。偏見のこともあるんですけど、今の若者の大きい問題は、世界について興味も持っていないらしいと思います。

学習者のこのような自文化中心主義は、難民問題に揺れる最近のヨーロッパでは、C 氏や F 氏（日本語教師歴 6 年）に限らず、多くの外国語教師が直面する問題である。さらに B 氏は、正規科目として日本語が導入されている機関では、他の外国語が取れないため仕方なく日本語を選択することになった学生もあり、日本語学習者全てが日本文化に強い憧れをいだいているとは限らないと、説明している（B 氏の語りから）。また、最近の日本語学習者は「アニメやマンガ好き」が日本語学習の動機付けになっているが、アニメや J ポップ好きでも、考え方や習慣、価値観となると自文化中心主義の学習者が多い。異文化間コミュニケーション能力育成を目指す『できる』は、特にこのような若者達に使用してほしいと思うが、自文化中心主義の学習者を具体的にどのように指導するのかは教材には示されておらず、教師一人一人の創意工夫に任されている。教材の開発にあたっては、教材マニュアルや研修会で学習者の自文化中心主義をどのように克服できるのかという点も取り上げる必要があることがわかった。

6. まとめ

以下にインタビューで明らかになったことをまとめる。

まず、『できる』使用校では、程度や質の差はあれ、異文化間コミュニケーション能力育成のための活動が行われている。『できる』は、若い学習者にとって興味深く面白いトピックが使われていて便利であり、各コーナーを利用することで、異文化間コミュニケーション能力の育成につながる活動が行いやすいという評価を得た。

その一方で、文化や異文化間コミュニケーション、異文化理解とは何かという基本的な概念が曖昧なままで『できる』を使った活動が行われていること、また、各課のコーナーの意図や使い方、文化的要素などが『できる』を使用している教師全てに伝わっているわけではないこともわかった。さらに、自文化中心主義の学習者に対する指導の難しさも複数の教師から指摘された。

以上、調査協力者の語りから、異文化間コミュニケーション能力の育成は、教師や学習者に教材を提供するだけでは不十分であり、その実現のためには、「文化」とは何かなど異文化間コミュニケーション理論の基礎や、教材のテキストやタスクの意図、教え方を示した教師向けマニュアルの開発や、教師の役割についての意見交換や教育実践を教師間で共有する話し合いを含む研修会を提供する必要があることが明らかになった。

¹ 国際交流基金ブダペスト日本文化センター（2018）「ハンガリー中等教育機関情報 2」（未公開データ含）

² エーレッツェーギ試験は2018年から新しい実施要項で実施されている。2017年までの実施要項に関しては佐藤（2016）参照。

³ 漢字の出題リストは2018年の新実施要項で追加され、中級が150字から200字へ、上級が313字から500字になった。

⁴ 松浦・宮崎・福島（2012）によれば、Byram(1997: 34) は、「態度」を「好奇心にあふれ、開放的である態度・他者の意味・信念・行動に対する不信感、判断を保留する態度」、「知識」を「社会集団や文化についての知識・個人社会レベルのインタラクションの過程についての知識」、「解釈と関連付けの技術」を「多文化の文書、出来事を解釈し、説明できる能力・自文化の文書と関連付ける能力」、「発見とインタラクションの技術」を「文化や文化実践において新しい知識を獲得することができ、実際のコミュニケーション、インタラクションの中で知識、態度、技術を操作できる能力」、「批判的文化アウェアネス」を「批判的に、あるいは、自他文化、国の明示的な基準、実践、生産物にしたがって評価できる能力」と定義している。

⁵ http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/nyilvanos_anyagok_2018/tavasz/japan_nyelv_kozep_emelt_temakorok_2018maj.pdf (2018.12.31. download) 2017年までの9のテーマについては、佐藤（2016）参照。

⁶ Byram(1997: 64-70) に従い、教室は「教師の指導により構造的な知識やスキル獲得が期待できる場所」、フィールドワークは「教育学的な構造と目的は教師により決められているものの、学習者のスキルがリアルタイムで試される」場所、自立学習は「学習者が一人でも思考を継続できる」場所とする。（松浦・宮崎・福島2012：94）

⁷ キリスト教のカレンダーでは1年365日全てにキリスト教の守護聖人の名前が割り当てられており、正式には「聖名祝日」と呼ばれる。ハンガリーでは古くから、自分の名前と同じ聖人の日に、誕生日と同じように、あるいはそれ以上に盛大に家族や友人たちからプレゼントをもらってお祝いをする習慣がある。

⁸ 国際交流基金ブダペスト日本文化センター（2018）「ハンガリー中等教育機関情報2」（未公開データ含）

⁹ カーニバルの仮装パーティ。

¹⁰ モハーチという町の伝統行事で、「なまはげ」に似た冬を追い出し春を迎える祭り。

<参考文献>

石井敏、岡部朗一、久米昭元（1996）『異文化コミュニケーション』有斐閣。

国際交流基金ブダペスト日本文化センター（2018）「ハンガリー中等教育機関情報2」（未公開データ含）。

桜井厚（2002）『インタビューの社会学』せりか書房。

佐藤紀子（2005）「ハンガリー」『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金 pp.131-148.

佐藤紀子（2016）「ヨーロッパ5カ国中等教育修了資格試験日本語科目における口頭試験の比較」『ヨーロッパの日本語教育における評価基準の共有にむけての可能性と課題－大規模言語試験の分析からの考察』ヨーロッパ日本語教師会 pp.32-43.
<https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/cefr/dainibu-full.pdf>

佐藤紀子・セーカーチ・アンナ（2009）「CEFRに基づく日本語教科書とは？－対話に基づく異文化間コミュニケーション能力を養う日本語教育を目指して－」『第13回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』ヨーロッパ日本語教師会 pp.211-218.

松浦依子・宮崎玲子・福島青史（2012）「異文化間コミュニケーション能力のための教育とその教材化について－ハンガリーの日本語教育教科書『できる』作成を例として－」『日本語教育紀要』第8号、国際交流基金 pp.87-101.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Multilingual*

Matters LTD.

Lázár I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S. & Peck, C. (eds.) (2007). *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence*, European Centre for Modern Languages.

243/2003. (XII. 17.) Kormányi rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar közlöny*. 2003. évi 147. szám. pp.11367-11469. (ナショナルカリキュラム 2003 年改訂版)

110/2012. (VI. 4.) Kormány rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar közlöny*. 2012. évi 66. szám. pp.10635-10847. (ナショナルカリキュラム 2012 年改訂版)

<インターネット参考文献>

エーレッツェーギ試験 2018 年度春中級上級試験実施要項

https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/2018tavasz_vizsgaidoszak/2018tavasz_nyilvanos_anyagok3?printMode=true (2018.12.31 download)

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/elo_idegen_nyelv_vk.pdf (2018.12.31 download)

2018 年度エーレッツェーギ日本語試験中級上級試験実施情報

http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/nyilvanos_anyagok_2018tavasz/japan_nyelv_kozep_emelt_tajekoztato_2018maj.pdf (2018.12.31 download)

2018 年度エーレッツェーギ日本語試験中級上級試験実施要項トピックについて

http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/nyilvanos_anyagok_2018tavasz/japan_nyelv_kozep_emelt_temakorok_2018maj.pdf (2018.12.31 download)

2018 年度エーレッツェーギ日本語試験中級口頭試験実施要項

http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/nyilvanos_anyagok_2018tavasz/japan_nyelv_kozep_szobeli_ertekelesi_utmutato_2018maj.pdf (2018.12.31 download)

2018 年度エーレッツェーギ日本語試験上級口頭試験実施要項

http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/nyilvanos_anyagok_2018tavasz/japan_nyelv_emelt_szobeli_ertekelesi_utmutato_2018maj.pdf (2018.12.31 download)

エーレッツェーギ試験中級筆記試験実施要項

http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2018tavasz_kozep/k_japan_18maj_ut.pdf (2018.08.01 download)

エーレッツェーギ試験上級筆記試験実施要項

http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2018tavasz_emelt/e_japan_18maj_ut.pdf (2018.08.01 download)

〈謝辞〉本調査に協力して下さった中等教育機関の教師の方々には、お忙しい中、貴重な時間を筆者のために割いていただいた。また、国際交流基金ブダペスト日本文化センター日本語教育専門家の大室文氏には、筆者の要請で未公開データを含む「ハンガリー中等教育機関情報」をまとめていただいた。この場をお借りして本調査にご協力いただいた皆様に心よりのお礼を申し上げる。

中等教育・高等教育・社会を結ぶ評価とは

—バカロレア日本語試験からの考察—

東 伴子

グルノーブル・アルプ大学 - lidilem

要旨

フランスでは高等教育に比べて中等教育課程での日本語クラスはまだ少ない。しかし近年日本語はアニメなどを通し、多くの年少者にとって心理的に身近な言語になってきており、学校以外でも日本語を自分の言語・文化レパートリーの一部にする若者が増えている。また今後は、日本語クラスの発展の可能性もある。このような状況の中、フランスの中等教育課程の日本語学習ではどのような能力の習得が期待されているのだろうか。本稿では、フランスの学校教育における外国語教育政策およびバカロレアの外国語試験、特に日本語の試験の形式や問題例を考察し、その評価法の根底に流れる CEFR の理念およびフランスの言語教育観、評価される能力を明らかにしたい。高等教育課程や社会へ出てからの継続的な学習を可能にするためには、中等教育課程で重視された評価基準と能力をどのように生かしたらよいのかということも考えてみたい。

【キーワード】 CEFR、フランス中等教育、文化、言語教育政策、バカロレア

Keywords: CEFR, French secondary education, culture, Language education policy, baccalaureate examination

1 はじめに

フランスの日本語学習者人口は高等教育機関を中心に 80 年代以降伸び続け、2015 年の国際交流基金の調査では 2 万人を超え西欧 1 位となっているが、現在でも中等教育機関で開講されている正規の日本語コースはまだ需要に追いつかず、大学やグランゼコールに入ってから日本語を履修し始める学習者が多い。しかし、近年日本語はアニメやビデオゲームなどを通し、多くの年少者にとって心理的に身近な言語になってきている。そのため、中学、高校で日本語を履修できなくても、インターネットなどで日本語に触れ、日本語をさまざまな形で自分の言語・文化レパートリーの一部にする若者も増えている。また今後は、中等教育課程における日本語クラスの発展も予想される¹。このような現実を踏まえ、中等教育の時期における日本語学習の意義を再考し、高等教育との接点を積極的に作り上げていく必要があると思われる。

本稿では、中等教育における外国語学習を生涯続く学習の最初の課程として位置づけ、特に中等教育終了時の試験であるバカロレアの評価法を通して、フランスの学校制度における言語教育政策、その根底に流れる CEFR の理念、またフランス独自の教育観を考察しつつ、非ヨーロッパ言語である日本語の位置づけ、中等教育の日本語学習に求められる能力、また高等教育への連携について考えてみたい。

2 フランスの言語教育政策と CEFR の影響

2.1 フランスの学校教育における外国語学習

フランス国民教育省は 2017 年新学期から外国語教育の新政策を打ち出した。教育省のホームページでは、CEFR の提唱する人的側面（市民性確立、異文化への関心）と機能的側面（国境を越えた就業）が次のように明記されている。「どの生徒も中等教育の終了時には少なくとも 2 ヶ国語でコミュニケーションができるようになっていなければならない。その目標を達成するために言語教育はヨーロッパ共通の展望に従う。小学校 1 年生からひとつの外国語に親しみ、小学校から高校までどのレベルでも口頭での実践が優先される。フランスの生徒たちの外国語能力の向上は優先事項だ。言語学習は市民性の確立、人格発展、世界への視野の広がりにおいて主要な位置を占める。またフランス国内や外国での若者の就業チャンスを高める」（筆者大意訳）。

フランスの学校教育では、第 1 外国語と第 2 外国語が必修科目、第 3 外国語が選択科目（必修選択または自由選択）として学べるが、2017 年のこの新政策から、早期学習と継続的学習の 2 点が強調されるようになった。そして、小学校 1 年次から第 1 外国語開始、中学 1 年次から第 2 外国語開始（第 1 外国語は小学校から継続）そして、高校 1 年次から第 3 外国語が選択可能となっている。

2.2 CEFR に準じた中等教育の外国語カリキュラム

CEFR は、2000 年の公表以降徐々にフランスの教育現場に浸透し、CEFR を反映した新たなカリキュラム（学習指導要領）が各言語で作成、施行された。2005 年 3 月の官報（Bulletin officiel）でパリエ 1（最初の 2 年間の学習プログラム）が 9 ヶ国語において告知され、2007 年 4 月の官報で日本語のパリエ 1 と他の 9 ヶ国語のパリエ 2 が、2007 年 11 月の官報で日本語のパリエ 2 が発表された³。従来のカリキュラムとの大きな違いとして、CEFR の尺度が到達目標に明示されていること、そして文化のテーマが切り口となった学習内容になっているという 2 つが挙げられる。

各言語のカリキュラムは、全言語共通の前文（*préambule commun*）から始まり、それに基づいて文脈化されるという形になっている。この共通前文には、中等教育の外国語学習の大義が明示されている。冒頭には「中学校の外国語学習の役割はティーンエイジャの批判精神を育成し、単一化された見方をしないようにすることである。外国語学習は、多様性へと視野を広げ、普遍的価値観の構築への補完的な見方を可能にする。それにより、生徒に知的および人間的な豊かさを与えるという点で重要な役割を果たす」（筆者大意訳）と述べられ、外国語教育が人間形成、知性の育成に占める役割が強調されている。また、「社会实践だけでなく文化の背景を理解する」、「日常生活のレベルの学習だけではいけない。その文化の現実および、文学、芸術、伝統、伝説などの想像的側面を通して、子供、そしてティーンエイジャに『責任ある市民』になるために不可欠な文化的違いに気づかせ、それが人を豊かにするのである」（筆者大意訳）という風に、表面的な日常の事項のみならず、文化の深い側面を学ぶことの重要性が強調されている。共通前文では、言語能力と共に文化能力についても詳しく述べられ、とくに小学校から始まった文化に関する学びが高校でさらに深められることの重要性を強調している。

全言語共通の課程ごとのプログラムでは、下記のようにテーマと下位テーマが設定されている。学年が進むにつれて、抽象的な概念が取り入れられ、歴史、哲学、文学、政治などさ

さまざまな科目と連携しつつ学習することが推奨されている。高校最終段階の「創設する行為と変動する世界」という項目に含まれる4つの概念が、バカロレア外国語試験において評価の対象となる。

表1 中等教育の文化から入る外国語学習のテーマと下位テーマ

課程	テーマ	概念（下位テーマ）
中学1、2年次	伝統と近代性	日常生活と生活環境 文化的・歴史的遺産 地理的指標と現実 文学・芸術の遺産
中学3、4年次 （最終年）	「ここ」と「よそ」	旅行 学校と社会 サイエンス・SF 言語 他者の発見
高校1年次	共に生きる術	記憶：遺産と断絶 帰属感情：特異性と連帯感 未来についてのヴィジョン：創造と適応
高校2、3年次 （最終年）	創設の行為と変動する 世界	神話と英雄 スペースと交流 権力の場所と形 進歩の考え

2.3 共通枠における日本語のプログラム

2.3.1 言語コミュニケーション活動

日本語のパリエ1は2007年新学期から、パリエ2は2009年新学期から適用されている。非ヨーロッパ言語であり、CEFRとの対応性も現在ほど確立していなかった時期に、共通枠の一環として日本語のプログラムが作成された意義は大きい。他の言語と同様、聞く能力、続けて話す能力、口頭インターアクション能力、読む能力、書く能力の5つの技能ごとに、能力記述文の形で提示されている。表には、言語活動のタイプ、発話例、文化的能力、語彙、そして文法事項が記載されている。パリエ1の口頭インターアクション（全体的な Can-do は、「ゆっくりで言い換えなどをしてシンプルに相互行為ができる」と読む活動（同「短くシンプルなテキストが理解できる」）の一部を例として下に提示する。

例 1 インターアクション活動（抜粋）

Types d'intervention	Exemples de formulation		Compétences culturelles et champs lexicaux	Compétences grammaticales
	Interlocuteur 1	Interlocuteur 2		
Informations personnelles				
-identité	お名前は？ どこで生まれましたか。 私はフランス人です。小山さんは？ 誕生日はいつですか、。	リーです。 中国で生まれました。 日本人です。 1 月 4 日です、	Prénoms et noms de famille japonais Pays Nationalités famille	Élément -です／だ Qualificatif
-famille	兄弟はいますか。 お兄さんは何をしていますか。 妹さんはおいくつですか。	はい、妹がいます、。 兄は学生です。 5 歳です。	Âge	Nombres Politesse (affixes et autres tournures)
-adresse -cadre de vie	どこに住んでいますか。 どんなところですか。	京都に住んでいます。 静かな町です。	Ville japonaise	Aspect duratif Interrogatifs
-téléphone	電話番号は何番ですか。	...番です。		
-études	何年生ですか。 学校はどこですか。 何を勉強していますか。 いつから日本語の勉強をしているんですか。 どうやって学校へ行きますか。 どのぐらいかかりますか。	中学 2 年生です。 家の近くです。 日本語を勉強しています。 2 年前から勉強しています。 バスで行きます。 10 分ぐらいです。	École Année d'études Disciplines scolaires	Particules finales Question elliptique en-は？
-exprimer la possession	コンピューターを持っていますか。 車がありますか。 犬がいますか。 お小遣いをもらっていますか。	いいえ、持っていません。 はい、あります。 ええ、一匹います。 毎月 1 日に母から 3 千円もらいます。	Objets de la vie quotidienne Animaux	Verbes exprimant la possession ある、いる、もっている

例 2 読む活動（抜粋）

Types d'interventions	Exemples de formulations	Compétences culturelles et champs lexicaux	Compétences grammaticales
Textes informatifs simples -identité, famille, classe -récit d'une journée, actes quotidiens (lever, repas, transports, études, loisirs)	うちは 5 人家族です。兄弟が 3 人います。姉が 1 人で、兄が 2 人です。私は中学 1 年です。 毎朝 6 時に起きます。 土曜日は友だちに会って、一緒に映画を見に行きます。そのあとは一緒にご飯を食べることが多いです。 音楽を聞きながら、本を読みます。 休みの間に友だちの家に行きました。友だちと いっしょに川で魚を釣りました。暗くなったから、バスで家で帰りました。	Famille Classe Cadre de vie Activités quotidiennes Moyens de transport	Classificateur-人 Marqueurs temporels But de déplacement Successions Alternance Simultanéité Nominalisation simple Verbe なる Cause Opposition
-informations très simples sur le Japon	日本は島国です。火山がたくさんあります。地震も多いです。日本は人口が多い国です。日本人はみんな温泉が大好きです。長崎は九州にあります。沖縄にはいろいろな花が咲いています。沖縄は北海道とちがってとても暑いです。日本人は秋よくサンマを食べます。	Géographie Population Climat Points cardinaux Introduction aux noms de lieux Habitudes alimentaires	Structure -は-が Localisation Comparatif Superlatif

インターアクションの発話例（例 1）は、口頭表現の特徴は表示されておらず、質問文と答えの文型の提示だが、お小遣い、兄弟などテーマ的にも中学生に身近な内容になっている。読む活動（例 2）では「日本人は温泉が大好き」「秋によくサンマを食べる」など、伝統的なステレオタイプに基づいた日本の文化的要素も導入されている。

2.3.2 非ヨーロッパ言語の独自性：漢字の扱い

日本語のカリキュラムの前書きには、「日本語の文字体系は特に複雑で習得が難しいが、同時にこの独自性がフランスの学習者を魅了している」と述べられている。また、この学習が、「生徒の集中力、厳密さ、粘り強さ、記憶力などを育成するのに役立つ」と明言されており、若者が日本語を学ぶことの認知的・人格形成への効果に言及している。

カリキュラムは全言語共通の枠内で作成されているが、日本語と中国語に関しては、漢字学習と評価に関する細かい指針を掲載した官報が特別に発行されている⁴。日本語の漢字学習は次のように細かく指定されている。高校 1 年次から第 3 外国語として日本語を始めた場合は、1 年次の終わりまでにリスト内の 55 の漢字を学習、2 年次の終わりには計 90、そして最終年に計 145 字を習得するプログラムであるが、すべて受容のみ、つまり書けなくても読んで理解できればよいとなっている。一方、中学校で日本語を第 1 外国語、第 2 外国語として始めた場合は、中学校で認識能力のみであった漢字が徐々に産出能力も求められるようになり、規定の漢字リストに準じて、高校の最終年では、第 1 外国語としては 505 字（うち 385 字が産出能力）、第 2 外国語としては 385 字（うち 235 字は産出能力）が必修であると規定さ

れている。これが後述するバカロレアの試験の評価にも反映されている。文化的テーマからの切り口と行動中心アプローチが謳われているカリキュラムで、このように細かく習得漢字数が決められているのは一見矛盾して見えるが、前述のようにフランスの中等教育では、外国語学習の認知的・人格形成役割に重きがおかれ、漢字学習という活動自体がその大切な要素のひとつと考えられていることと関連しているのであろう。

2.3.3 文化項目から入る学習：リソース例から

このアプローチでは、オーセンティックな資料を教材として使用することが原則となっているが、教師への支援として、高校の最終課程のリソース例が言語別にオンラインで閲覧できる⁵。そして、各教師は最終課程で学習する4つの文化概念を、様々な分野とリンクさせて具体的な学習テーマと教材リソースを決定する。

表2 文化的概念と関連分野の例

創設の行為と変動する世界	
4つの概念（下位テーマ）	関連分野
神話と英雄 スペースと英雄 場所と権力の形 進歩の考え	アート（建築、映画、音楽、絵画、写真） 信仰と表象 歴史と地理 言葉と言語 文学 科学と技術 社会学と経済

この文化的概念と関連分野のアイデアバンクのリソース例をいくつか下に挙げてみる。文学作品、ドキュメンタリー映画のみならず、日本の小学生・中学生向けのサイト、マンガやアニメ、テレビドラマなど若者に身近なリソースも見られる。

表3 アイデアバンクのリソース例

下位テーマ	具体的なテーマ・分野	提案されているリソース例
神話と英雄	信仰と自然 現代のアイドルと英雄	— 寺田寅彦『日本人の自然観』： www.aozora.gr.jp/cards/000042/files/2510_13846.html , www.japonismus.com , 梅原猛等『日本人の自然観～縄文から現代科学まで』(1995), 万城目学『鹿男あをによし』(manga, 2007), 黒澤明『夢』(1990), フジテレビ『鹿男あをによし』(2008), 宮崎駿『となりのトトロ』(anime, 1988), 同『総天然色漫画映画 平成狸合戦ぽんぽこ』(anime, 1994), 同『もののけ姫』(anime, 1997). — 神山征二郎『忠犬ハチ公』(1987), 黒沢清『回路』(2001), 田中秀夫『リング』(1998), 清水崇『呪怨』(1999), フジテレビ『フリーター、家を買う』(2010), NHK『プロジェクト X～挑戦者たち～』(ドキュメンタリー, 2000-2005).
場所と権力の	権力の中心、東京	— Philippe Pons, D'Edo à Tôkyô (1988). フランス語サイト： http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/typespace/urb1/MetropScient3.htm . 江戸東京博

形	女性と権力 戦争と軍国主義 批判	物館: www.edo-tokyo-museum.or.jp . Émission de la NHK 見える歴史 : www.nhk.or.jp/syakai/rekishi . 山崎貴『ALWAYS 三丁目の夕日』(2005). — 伊丹十三『あげまん』(1990), 同『ミンボーの女』(1992), TBS『きみはペット』(2003). 紫式部・清少納言～国風文化の誕生～: www.nhk.or.jp/syakai/dokiri/index_2012_004.html . 日本の「結婚」事情: www.chamberweb.jp/general_information/marriage . よしながふみ『大奥』(manga, 2005). — 中沢啓治『はだしのゲン』, かわぐちかいじ『ジパング』, 黒澤明『夢 トンネル』(extrait, 1990), Clint Eastwood, Letters from Iwo Jima, (2006).
進歩の 考え	日本の原発問題	— e シフト 脱原発・新しいエネルギーへ (http://e-shift.org), 中沢啓治『はだしのゲン』(manga, 1973-1985, rééd. 1993), 東京新聞原発事故取材班『レベル7 福島 原発事故、隠された事実』(2012), 新藤兼人『原爆の子』(1952), 同『第五福竜丸』(1959), 本多小猪四郎『ゴジラ』(1954), 黒澤明『夢』(1990), 同『八月の狂詩曲』(1991), 今村昌平『黒い雨』(1989).

3 バカロレア試験からの考察 –求められる能力は何か

3.1 バカロレア概要と外国語試験の形態

バカロレアは、フランスの中等教育終了試験、または高等教育進学資格試験でもある国家試験である。1808年に「大学組織化に関する帝国法令」によって設立されて以来、改定を繰り返し現在に至っている。大まかには、一般バカロレア、技術バカロレア、職業バカロレアに分かれ、一般バカロレアは理系、文学系、社会科学系にさらに分かれている⁶。合格率は年々高まり、1995年には75パーセントだったのが2018年6月は総合で88,3パーセント（一般バカロレア91,1パーセント）となっている⁷。

外国語の試験は、第1外国語、第2外国語が必修、第3外国語は選択（必修選択か自由選択）で、総合成績に占める比率はコースによって異なる。受験対象言語は22ヶ国語と多岐に渡り⁸、高校で履修していなくても許可を受けて試験だけ受けることができ、独学者やバイリンガルの生徒は個人受験をすることができる。またこのリスト以外の外国語や地方語も許可があれば受験できる可能性がある。

試験は、口頭試験（面談形式で発表と質疑応答）、聴解試験（要旨をフランス語で書く）、そして筆記試験（読解理解、表現）の3種類からなる。口頭試験は本人の高校で教師と行われ（継続型評価）、筆記試験は6月の試験期間に実施され、外部の試験官が採点する。第3外国語は口頭試験のみである。現行のシステムでは、詳細は生徒のバカロレアのタイプ（一般、技術、職業）、分野（理系、文系、社会科学系など）、選択の種類（第1、2、3外国語）によって異なる。

3.3 日本語のバカロレア試験

3.3.1 口頭試験

第3外国語の全言語共通の受験形態は次のように規定されている⁹。

生徒は 4 つの下位概念に関するテキスト（写真などでもよい）を準備していく。試験官がひとつ選び、生徒はそのテキストを 20 分準備する。

口頭発表（10 分）・質疑応答（10 分）

到達目標：A2

評価：ルーブリックを参照して 20 点満点で評価する。

試験のための準備や教室内活動についてのヒントが提示されているサイトで、口頭試験の模擬試験の録音データをいくつか聞くことができる。どのような形の発表が求められているのか、実際に A2 レベルの受験者はどの程度このようなタスクが達成できるのかを具体的に聞くことができ、参考になる¹⁰。例 3 はその一人の発表を一部文字化したものである。([...] は中途省略、< > は試験官役の教師の発話。)

例 3 口頭試験 模擬試験の一例：続けて長く話す

今年、クラスで、euh 権力 pouvoir についていろいろ勉強しました。euh まず、江戸時代 euh というテキストを読みました。euh ちょっと、なが、ながいですけど、euh おもしろいでした。euh たくさん、参考になりました。江戸時代は euh 1603 年から、euh 1868 年まで続きました。長いですね。euh 次に euh 260 年 euh 続きました。(笑) euh 今の日本の首都は東京ですけど euh 江戸時代の首都は euh 京都 京都でした。Euh 天皇は もちろん 京都住んでいました。[...] 家康、徳川家康という侍が 1603 年に江戸に幕府、幕府を開きました。…euh 幕府は厳しいでした。euh... (沈黙) <はい> euh 天皇、天皇は、euh... 将軍が天皇のけらいです、です、から、天皇のほうが euh 強いでした。euh でも、でも、euh 将軍が国を治めていました (ここまで 3 分 06 秒) [...] (ここまで 10 分 47 秒) では結論のつまりです。<はい> euh わたしは江戸時代に生まれなくて euh よかったと思います。<どうしてですか> euh 侍が、こわ、こわいですし <haha はい> (笑) euh 幕府は、euh 強い euh すぎる euh すぎます euh <あ、強すぎます> はい [...]

発表の構成は、最初にメタ談話機能の発話文、そして最後に結論として自分の考えを述べるという風に指導されているのがわかる（他の生徒もその部分はほとんど同じである）内容的には、江戸時代の主な特徴（幕府、大名、寺子屋、参勤交代、士農工商など）について細かく説明している。農民、読み書き、浪人、など語彙こそ A2 レベルではないが、A2 で学習する基本的な構文を駆使しつつ口頭説明を行っている。つっかえ、いいよども、また文法的間違いも見られるが、発表自体は理解可能である。試験官とのやりとりは、地図などをみながら試験官が比較的簡単な質問をし、場合によっては文法的間違いをモニタリングさせている。バカロレアの試験官向けの資料には「受験者を動揺させたりせず自信を持たせてポジティブな精神で行うこと」と明記されている。ポジティブ評価は CEFR の考え方とも合う。

例 4 口頭試験 模擬試験の一例：やりとり

(ハは上昇調のイントネーションを示す)

試験官：鹿児島の大名は あのう、江戸まで どうやって行きましたか

生徒：どうやって

試験官：はい、どうやって行きましたか。

生徒：euh

試験官：飛行機で行きましたか。

生徒：ひこ、いえ、歩いていました。
 試験官：歩いて、
 生徒：いました
 試験官：歩いて、
 生徒：に きました
 試験官：はい、歩いて行きましたね
 […]

日本の文化事項を自分の言葉で解説するという活動は、一種の仲介活動とも解釈でき、学習者の自律性、自信につながる。ただ、面接試験という評価のための作られた場での活動である。学習者のパフォーマンスは、周到的準備、練習、暗記に基づいており、そのような条件での評価は一般に考えられるプロフィシェンシー・テストとは異なっている。しかしながら、このような試験形態はフランスではごく一般的であり、教育文化的背景によるものと考えられる。

口頭試験の全言語共通のルーブリックは、第3外国語の場合、①続けて話す（6点）、②会話に参加する（6点）、③言語的明確さ・受容性（8点）の3つの項目からなっており、それぞれ3段階に評価される。例えば続けて話すという項目の最高点は、「かなりニュアンスを含んで話せ、テーマの豊かさを生かした発表になっている」となっており、A2のレベルを超えるものである。

3.3.1 筆記試験

筆記試験には文法や語彙を問う問題はなく、読解と作文のみで成り立っている。読解問題には高校の最終課程に指定されている4つの文化概念のどれかに関連するテキストが使われる。試験時間は第1外国語は180分、第2外国語は120分で、テキストを読んだ理解問題（10点）と関連テーマについてテキストを書かせる表現力の問題（10点）である。過去の出題テキストには以下のようなものがある。

例4 日本語に関する文化テーマと過去出題テキスト例

第2外国語

- | | |
|--------------|-------------------|
| 「ドラえもん」 | ← 進歩についての考え（2018） |
| 「パリのすしレストラン」 | ← スペースと交流（2017） |
| 「いじめの構造」 | ← 権力の場所と形（2016） |

第1外国語

- | | |
|--------------------|-------------------|
| 「人の心を写すロボット・AI BO」 | ← 進歩についての考え（2018） |
| 「ハーフの私でいいのかな」 | ← スペースと交流（2017） |
| 「妖怪」 | ← 神話と英雄（2016） |

例5 2017 年問題

Notion : Espaces et Échanges

パリのすしレストラン

パリには日本食レストランが 800軒^{けん}もあります。しかし、その多くは日本にある日本食レストランとはちがいます。そのちがいを紹介^{しょうかい}しましょう。

1. パリの日本食レストランのほとんどは、「おすし」と「やき鳥」を出すお店です。

日本ではおすしはおすし屋、やき鳥はやき鳥屋で食べるので、両方をいっしょに食べられる^{めずら}というのは珍しいことですが、フランスでは、おすしはやき鳥といっしょに食べます。私も挑戦^{ちようせん}したことがあります。海外のやき鳥は「タレ」²が多く、おすしと合わせて食べるとタレの味が強すぎます。

2. パリの日本食の店は「KANAGAWA」、「WAKAYAMA」、「KYOTO」などの都道府県^{とどうふけん}名を店名に使っているものが多いです。そのほかに、「FUJIYAMA」、「SAKURA」、「NINJA」という名前のレストランも少なくないのです。

3. おすしをたのんでもやき鳥をたのんでも、必ず前菜^{ぜんさい}に「キャベツのマリネ」が出てきます。まずいわけではないですが、不思議^{ふしぎ}に思います。

4. 前菜→メイン→デザートという順番^{ぜんばん}で食べるフランス人に合わせて、パリの日本食レストランでは、前菜^{ぜんさい}として、キャベツのマリネといっしょにみそ汁^{みそじゆ}が出てきます。しかし、このみそ汁^{みそじゆ}も日本人が作るものとは少しちがいます。みそ汁は、ダシ³を使わず、みそをお湯で溶かしている⁴だけなので、味にコク⁵がありません⁷。マッシュルームが具⁶になっていることも多いです。

5. パリのすしレストランでは、おすしを注文^{ちゆうもん}する⁸と、いっしょに白いご飯もついてきます！不思議^{ふしぎ}です。まず最初に、しょうゆとやき鳥のタレを持ってきてくれます。フランス人はやき鳥のタレをご飯にかけます！

6. パリのお店の白米は、日本米ではなく、細長いタイ米のようなものを使用していることが多いです。

フランス在住^{ざいじゆう} ジャーナリストの書いたインターネット資料^{しりょう}より

¹ 挑戦する : se lancer un défi

² タレ : sauce

³ 都道府県 : les départements japonais

⁴ 前菜 : entrée (d'un repas)

⁵ ダシ : bouillon réalisé avec du konbu (algue) et des katsubushi (flocons de bonite séchée)

⁶ 溶かす : faire fondre ; dissoudre

⁷ コクがある : être corsé ; avoir de la saveur

⁸ 具 : ingrédient

⁹ 注文する : commander

リンクづけされた文化概念（ここでは「スペースと交流」）が明記されているので、受験者は、どの文化概念とリンクさせて作文を書けばよいのか確認することができる。また、テキストはオーセンティックなものの使用が指示されており、第2外国語に関しては多少のリライトは認められている。表現力のほうは次のようなプロンプトに従う。

第2外国語（B1）2017

一つテーマを選んで、300字で書きなさい。

- 1 日本食が海外でブームになったのはなぜだと思いますか。日本食にはどんなイメージがありますか。自分が体験した日本食（食べた料理、作った料理）も考えて、書いてください。
- 2 海外で人気が出たのは日本食ばかりではありません。日本文化でグローバル化したものの中から、好きな例をあげて、それについて説明してください。

評価はルーブリックを参照しながら行う。4つの項目に分かれており、配点は4分の一つである。

—タスク達成 一貫性 (10点中2,5点)

—筆記 漢字と仮名 (10点中2,5点)

—言語的正確さ 語彙と構文 (10点中2,5点)

—言葉の豊かさ 語彙と構文 (10点中2,5点)

第2外国語のルーブリック（B1）では「タスク達成 一貫性」の最高評価（2,5/2,5）は「内容においてもわかりやすさにおいてもすべてのタスクが充分満足の行く形で遂行されていて、自分らしさを出し文化的側面にも適切に言及している。一貫性はすぐにわかる。単なる羅列ではなく、巧みで自然、構成の工夫がわかる」と、独自性、文化的レフェランスへの言及、一貫性が特に求められている。2番目の項目である「筆記（漢字と仮名）」は日本語のテスト独自のものである。最高評価（2,5/2,5）は、「使われている全ての産出規定漢字が正しく書かれている。リスト以外の漢字を使うというチャレンジをして間違えてしまっても減点はされない」とされ、規定漢字（第2外国語の場合は産出漢字は235字）が自分の作文に出てくる場合は、全て漢字を使って間違えずに書く必要がある。少し間違えればその下の評価（2/2,5）「産出規定漢字のほとんどが正しく漢字で書かれている。書き間違いも少なくわかりやすい。かなは完璧に書けている」になる。このように細かい規定があるため、試験官も採点時に漢字使用についてのチェックが必要である。最後の2つは語彙と構文に関してであり、作文は4分の3が言語的知識の評価になっている。

4 まとめ 一継続的な評価をめざして

本稿では、様々な教育省の公式文書、カリキュラムの前書き、またバカロレアの試験形態や評価法などを通し、フランスの中等教育課程の外国語教育に期待されている要素を探った。

まず、成長過程にある若者に対して認知的・知的能力促進と人格形成が強調されていることに注目したい。これは、異なる文化、言語構造や語用論的特徴などを発見することによって、視野を広げ、思考の柔軟性を養うという目標に繋がっている。

また、文化の抽象的な概念を具体的な文化テーマにリンクさせ学ぶというアプローチは、表面的な文化事項やステレオタイプを超えた思考力の育成に結びつく。さらに、オーセンティックなリソースを用いるというアプローチにより、教材の世界に閉ざされることなく、何らかの形で社会との結びつきができる。これが市民性の育成と重なる。また、日本語のリソース、フランス語のリソースなどを駆使して、さまざまな言語が共存する複言語スペースが構築できる。また共通の概念を、複数の言語で学習するので各生徒は複文化スペースも構築することができるだろう。そのような意味では、まさに複文化・複言語的能力を育てる可能

性を持つアプローチだといえる。

評価形態から言えば、オーセンティックな教材を使って、比較的複雑な事項を、手持ちの言語知識を駆使して「一人で長く話す能力」と「仲介する」能力は、ストラテジーを促進し、自信をつけ社会参加のための準備として適した活動であるといえよう。ただし、評価される言語活動が、「周到的準備をして発表をする」、「談話構成を考えて長く続けて話す」、「発表についてやり取りをする」（試験官の質問に答える）に限られている。このような試験形態は、フランスの教育文化が背景になっていると考えられる。

このように、中等教育課程では、日本語学習によって各自が、たとえ第3外国語という小さな領域であろうと言語レパートリーを構築し、社会参加への入り口を作っていると考えられるが、それが高等教育、さらには社会に出ても継続するためには、中等教育で培った知識、考察方法、ストラテジー、自信などを継続して伸ばして行くことが大切である。大学で日本語・日本文化を主専攻とする場合は、知識の専門性やさまざまなスキルが必要になるが、日本語を選択科目として取る場合（大学やグランゼコールではそのタイプの学習者が圧倒的に多い）、各大学のカリキュラムに合わせて言語コミュニケーション能力を広げ、伸ばしながらも、複文化・複言語能力を意識的に養成し、例えば日本の文化事項について各自の言語能力に合わせて解説したり話し合ったりするというアプローチ、評価があるとよいだろう。「昔日本語をやったことがあるがすっかり忘れてしまった」という風にレパートリーから抹殺してしまうのではなく、一貫したアプローチを行うことによって、大学卒業後も、非ヨーロッパ語である日本語の「エキスパート」、「既習者」として、私的な場であっても複文化・複言語スペースでのファシリテーター、メディエーターとして社会参加をすることができるのではないだろうか。

註

- 1 需要が増大していた中等教育において、2017 年から日本語の中等教育教員適正証書取得試験（CAPES）が施行されることになり、今後中等教育課程における日本語教育の充実も期待できる。
- 2 国民教育省の外国語学習についてのホームページ
<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etranangeres-et-regionales.html>
- 3 B.O. hors-série n°6. 2005 年 8 月 25 日 9ヶ国語のパリエ1 公開
B.O. hors-série n°7. 2007 年 4 月 26 日 日本語のパリエ1 と他の9ヶ国語のパリエ2 公開
B.O. n°32. 2007 年 9 月 13 日 MENE0760691A 日本語のパリエ2 公開
- 4 B.O. n°32. 2011 年 9 月 8 日 漢字に関する官報
- 5 最終課程でのリソースのアイデアバンクとバカロレアのための準備と模擬試験（言語別）
<http://eduscol.education.fr/cid65776/ressources-pour-le-cycle-terminal.html>
- 6 専攻コースに分かれている現行のバカロレアは2021 年に向けて改訂が告知されている。
<http://eduscol.education.fr/cid126665/vers-le-bac-2021.html>
- 7 2018 バカロレアの結果
<https://fr.statista.com/infographie/12903/zoom-sur-la-reussite-au-baccalaureat/>
- 8 バカロレアの受験対象言語 22ヶ国語：ドイツ語、英語、現代標準アラビア語、アルメニア語、カンボジア語、中国語、デンマーク語、スペイン語、フィンランド語、現代ギリシャ語、ヘブライ語、イタリア語、日本語、オランダ語、ノルウェイ語、ペルシア語、ポーランド語、ポルトガル語、ロシア語、スウェーデン語、トルコ語、ベトナム語

9 Épreuves de langues vivantes Foire aux questions (février 2014) MEN/DGESCO

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ressources_d_accompagnement/56/3/FAQ_LV_05032013_247563.pdf

10 註 5 参照

【参考文献】

Bourguignon, C. (2010) *Pour enseigner les langues avec le CECRL*, Delagrave.

Tagliante, C. (2009) *L'évaluation et le cadre européen commun*, CLE.

【参照サイト】

国際交流基金 (2016) 「海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査」.

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>

AEJF (フランス日本語教師会) <http://aejf.asso.fr/?lang=ja>

AJE-CEFR プロジェクト(2011-2016, AJE) 評価基準グループ 報告書

<http://www.eaje.eu/ja/project-cefr>

B.O. hors-série n°6. 2005 年 8 月 25 日 9 ヶ国語のパリエ 1 公開

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs6/default.htm>

B.O. hors-série n°7. 2007 年 4 月 26 日 日本語のパリエ 1 と他の 9 ヶ国語のパリエ 2 公開

<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs7/default.htm>

B.O. n°32. 2007 年 9 月 13 日 MENE0760691A 日本語のパリエ 2 公開

<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/32/MENE0760691A.htm>

B.O. n°32. 2011 年 9 月 8 日 漢字に関する官報

http://cache.media.education.gouv.fr/file/32/95/3/langues_chinoise_japonaise_190953.pdf

CEFR B1 行動活動・能力を考えるプロジェクト 報告書

<http://japanologie.arts.kuleuven.be/en/research/project-language-activities-and-competences-cefr-b1-level>

Council of Europe (2017) *Common European Framework of Reference for language: learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors*

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

<http://www.ciep.fr/dossiers-documentaires/competences-linguistiques-europeens>

<http://nippongo.free.fr/bac.html>

すべてのサイトの最終閲覧日 2019 年 2 月

国立国語研究所講義シリーズ

NINJAL Lecture Series

国立国語研究所 ICJLE2018 連続講義 -- National Institute for Japanese Language and Linguistics, NINJAL Lectures Series for ICJLE 2018

趣旨説明

今回 ICJLE2018 ヴェネチアでは、国立国語研究所の宇佐美まゆみ先生が談話研究について、山崎誠先生が日本語コーパスを利用した研究についてそれぞれ二つずつの講義をしてくださいます。昨年、国立国語研究所の副所長の窪園晴夫先生から、国立国語研究所が海外での日本語研究を推進する活動を考えていらっしゃることを伺いました。そこで、ヨーロッパ日本語教師会から ICJLE で日本語研究の方法についての連続講義をすることを提案してお願いしたところ、講師の先生方の派遣を快諾していただきました。世界各地からいらっしゃる ICJLE の参加者の方々の中で新たな研究方法を模索されている方もいらっしゃれば、日本語教育を実践しながら、または日本語教育に携わることを目指しながら日本語の研究をしたいと思われている方々は数多くいらっしゃると思います。ぜひ参加者の方々の今後の日本語研究の参考にしていただきたいと思います。

講義 1

『談話研究と言語教育』宇佐美まゆみ（国立国語研究所）

NINJAL Lecture 1 "Discourse Studies and Language Education"

Mayumi USAMI (National Institute for Japanese Language and Linguistics, NINJAL)

講義 2

『総合的会話分析による研究－BTSJ 日本語自然会話コーパスを例に－』宇佐美まゆみ（国立国語研究所）

NINJAL Lecture 2 "Studies in the framework of 'Integrated Conversation Analysis' : using "BTSJ Japanese Natural Conversation Corpus" as examples"

Mayumi USAMI (National Institute for Japanese Language and Linguistics, NINJAL)

講義 3

「日本語コーパスの紹介」山崎誠（国立国語研究所）

NINJAL Lecture 3 "Introducing Japanese Corpora"

Makoto YAMAZAKI (National Institute for Japanese Language and Linguistics, NINJAL)

講義 4

「コーパスを利用した研究」山崎誠（国立国語研究所）

NINJAL Lecture 4 "The use of corpora in linguistic and educational studies"

Makoto YAMAZAKI (National Institute for Japanese Language and Linguistics,
NINJAL)

談話研究と言語教育

—1960年代から現在までの流れ—

宇佐美 まゆみ
国立国語研究所

要旨

「談話 (discourse)」という用語がよく聞かれるようになってかなりの年月が経つ。「談話研究 (discourse studies)」という用語は、1970年代頃でも、言語学のみならず、心理学、哲学、文化人類学などの関連分野でも使われてきたが、最近では、学際的研究のさらなる広がりを受けて、政治科学、言語処理、人工知能研究などにおいても、それぞれの分野における意味を持って使われるようになってきている。本稿では、まず、「談話」という用語が言語学に比較的近い分野においてどのように用いられてきたかを、1960年代頃に遡って、7つのアプローチに分けて、概観する。また、「談話分析」や「会話分析」と「第二言語習得研究」、「語用論」、「日本語教育」との関係について簡単にまとめる。さらには、1980年代以降のさらなる学際的広がりを受けての「政治科学」や「AI (人工知能) 研究」における用語の用いられ方にも触れ、それらの分野との連携の可能性についても触れる。

【キーワード】 談話研究、会話分析、語用論、日本語教育、第二言語習得論

Keywords: discourse studies, conversation analysis, pragmatics, Japanese language education, second language acquisition

1 はじめに¹

広義の「談話研究 (discourse studies)」は、既に 1970 年代頃から、言語学のみならず、心理学、哲学、文化人類学、社会学などでも使われてきた。むしろ、言語学のほうが、関連分野の影響を受けて、社会言語学、語用論などが盛んになってきたという面がある。1980 年代以降は、さらに、言語処理、人工知能研究などにおいても、「談話」という用語が、それぞれの分野における意味を持って使われるようになってきている。しかし、「談話」という用語は、あまりにも様々な分野で用いられるようになっただけに、用いられる分野や文脈によって、その意味するところや受け取られ方が、微妙に、或いは、大幅に異なっているのが現状である。そのため、「談話とは一体何なのか?」、「談話分析と会話分析は、同じなのか違うのか、違うとしたら、どう違うのか?」「談話の研究は、今、どういう分野で行われているのか」、「どのように言語教育の役に立つのか?」などの疑問をお持ちの方も多いかもれない。

そこで、本稿では、主に、「談話」という用語が様々な分野でどのように用いられてきたのかを簡単に整理するとともに、「談話分析」や「会話分析」が「外国語／第二言語習得研究」や「日本語教育研究」の流れとどのような関係になっているのか、また、最近の言語

処理、人工知能研究における捉えられ方など、学際的研究動向の中でいかなる展開を見せつつあるのかについて概観する。

2 言語研究における「談話分析」と「会話分析」、その「談話研究」への展開

ここでは、まず、言語研究関係に絞って、その用語の使われ方の違いなどを振り返る。「談話 (discourse)」の定義は、厳密には各研究者によって異なる面もあるが、大きくは狭義と広義の二つの捉え方に分けることができる。古典的 (1960 年代) には、狭義のものは、「談話とは、文レベルを超えた意味的まとまりをもった言語的単位」であるという、あくまで言語を中心にした捉え方が中心で、それにかかわる研究は、あくまで言語学の一分野として、「談話分析 (discourse analysis)」と呼ばれることが多かった。このタイプの研究は、文字通り、文レベルを超えた、一文ではない二、三の文が、「意味的まとまり」を持つ「談話」として結束性を保つために、どのような言語的装置 (linguistic device) が使われているか (前の文の主語を次の文が代名詞で受ける等) と、その規則を明らかにしようとするのが主目的であった。そのため、主に、書き言葉を対象としており、1970 年代初頭までは、文レベルの言語学で有効とされてきた方法を談話にも適用して、「適格性、不適格性の判断」を直観に基づいて行うという研究方法が取られることが多かった。当時、文法や文型の指導が重視されていた言語教育の分野でも、60 年代後半に、「談話」という用語が用いられるようになった当初は、この狭義の意味合いで用いられることが多かったと言える。

一方、二、三の文の集まりとしての談話という狭義のものも含むが、むしろ、「談話」の広義の捉え方とは、もっと長いものを主に意味し、話し言葉では「会話 (conversation)」、書き言葉では「テキスト (text)」などと呼ばれることが多い。狭義の「談話分析」は、構造を重視した言語学の影響を受けたものという印象が強かったが、言語学分野における広義の「談話分析」は、「インタラクティブの社会言語学 (Interactional sociolinguistics)」の創始者 J. Gumperz (1982) や、言語教育関係者には、「伝達能力 (communicative competence)」という用語の創始者としてよく知られている、D. Hymes の「ことばの民族誌 (Ethnography of speaking)」研究 (1962, 1974) からのアプローチなど、言語学の関連分野としての文化人類学における研究方法や成果を取り入れながら、Hymes や Gumperz らの指導を受けた社会言語学者である D. Tannen ら (1984) が発展させることになる。言語学における「会話の分析」は、狭義の「談話分析」ではなく、より長い「会話」をその研究対象とし、研究の目的も、「言語構造の分析のために、文レベルを超えた談話という単位を対象とする」というよりは、人間社会のダイナミクスを反映している「談話」、或いは、「会話のやりとり」を主な興味の対象とするものと言えるだろう。

また、1960 年代から 1970 年代には、H. Sacks ら (1974) に端を発する社会学の一派としてのエスノメソドロジストが行ってきた会話分析 (Conversational Analysis) も、会話データを対象とする言語学者に影響を与え、現代に至っている。用語としては、英語では、エスノメソドロジストが「会話分析 (Conversation Analysis : CA)」という用語を用いていたことから、Tannen らが発展させてきた「会話の分析」は、英語では、“Conversational Analysis”として、エスノメソドロジストの「会話分析 (Conversation Analysis : CA)」とは区別されている。

このように、会話をデータとする研究については、主にアメリカで、1970 年代頃から、「ことばの民族誌」(Hymes 1962, 1974)、「CA (会話分析)」(Sacks, Schegloff & Jefferson 1974)

など関連分野に影響を受けながら、「インターアクションの社会言語学」(Gumperz 1982; Tannen 1984 等)として展開し、現代に続いている。

どちらかと言うと、初期は、質的分析が主であったが、1980年代以降は、言語学者、心理学者、認知科学者、工学者などが連携して、書き言葉のコーパスのみならず、話し言葉、すなわち、「談話のコーパス」を作成する動きが英語を中心に盛んになった。M. Tomasello ら (1985, 2003) に代表される言語使用に基づいた談話コーパスの作成も意識した「使用基盤言語学 (Usage-based Linguistics)」的アプローチなどがその例である。このアプローチは、大量の言語データをデータベース化する必要性などから、工学者も含む学際的分野となっているが、これにかかわる言語学者の主関心は、言語、談話の「構造」解明にあり、インタラクションというよりは、むしろ、狭義の談話分析の関心と通じるところも多い。

これらと区別するかのように、心理学者は、“自然会話分析 (Natural Conversation Analysis)”や“談話処理 (Discourse Processes)”という用語を用いるなどして、分野によって、用語の使い分けをして、依拠するアプローチの特徴を示す傾向もある。自然会話コーパスに関しては、日本語においては、2000年代中頃には、言語構造ではなく、人間の相互作用の分析を主目的とし、語用論的分析に適するように開発された自然会話コーパスも公開された (宇佐美 2007)。

一方、言語学の流れの中における書き言葉の研究は、「テキスト言語学」と呼んで、話し言葉の「談話分析」と区別する傾向もあり、これは、1970年代後半頃から、特にヨーロッパで盛んになっていた (Halliday & Hasan 1976 等)。1980年代に入ると、ヨーロッパでは、R. Wodak らに代表される、言語表現の背後にあるイデオロギーを重視した社会批評的観点から談話を分析する「批判的談話分析 (Critical Discourse Analysis : CDA)」(Wodak (ed.) 1989; Weiss & Wodak (eds.) 2003) が盛んになり、現代に至っている。この分野になると、政治科学 (political science) などともかわるものが多く、言語学の枠にとどまらず、その学際性がさらに広がる。

用語の観点からまとめると、日本語では、「会話分析」と言うと、エスノメソドロジストの社会学のアプローチを想起する人もいれば、Tannen ら社会言語学者のアプローチを想起する人もいるなど、人によって捉え方が異なっているのが実情である。最近では、エスノメソドロジストの会話分析 (CA) が盛んになっており、逆に、CA 的アプローチでない「会話の分析」を、「談話分析」と呼んだり、「自然会話分析」と呼んで、CA とは異なるアプローチであることを示す傾向もある。また、心理学者のアプローチを想起する人は、言語研究者には、未だ少ない。今のところ、筆者は、「会話分析への言語社会心理学的アプローチ」のように、特定のアプローチを明記する場合以外は、いかなる立場、アプローチのものも含む用語として、文脈に応じて、「会話の分析」、或いは、「談話研究」という用語を用いている。学際性が増した昨今では、「談話研究」という用語が、最も包括的なので筆者はこれを用いることが多いが、一方、この用語では広すぎてより具体的な内容がイメージできないという人もいだろう。それは、各研究者が論文の内容から判断するしかない。

3 関連分野における「会話の分析」へのアプローチの特徴と用語の使い方

これまでは、工学者は、機械翻訳やトピックの自動検出、要約研究など、談話構造に関する知見を生かして、それをなんらかの形で機械化することに取り組んできた。これらのアプローチは、「自然言語処理 (natural language processing)」、「コンピュータ言語学

(computational linguistics)」などとして発展してきている。それが1980年代に入ると、工学においても、対話や会話に関する興味が高まってき、研究も進んだ。2010年代も終盤になった最近では、スマート・スピーカーが、身近かになってきている現状からもわかるように、人工知能研究の発展により、説得対話システム(平岡他 2018)や、運転支援エージェント(宮本他 2018)など様々な目的を持つ知的な対話システムや対話ロボットが開発されるようになってきている。この分野では、「談話」「会話」という用語よりは、「対話」という用語が使われることが多い。これらのシステムでは、対話における応答を、サーバー側において、自然言語処理された音声認識結果をディープラーニング等によって学習させ、応答結果をスピーカーから出力する形となっているものが多いようだ。これらの分野の最近の発展には目覚ましいものがあるが、一方、エージェントは、未だ機械的な話し方しかできないという限界も見せており、より人間らしい話し方をエージェントに実装するために、相手や場面に応じた発話方略やポライトネスを実装するための理論、及び、発話の仕方による違いが人に与える印象や関係性構築にもたらす効果等に関する研究の必要性が、工学側から要望されている。

このような状況の中、談話を広義に捉えている分析や学際的研究を指す場合、先に述べた狭義のものと区別するためにも、「談話分析」ではなく「談話研究(discourse studies)」という用語が用いられることが多くなってきた。かかわる分野も言語学のみならず、心理学、認知科学、文化人類学、社会学、工学、知能情報学などと広範に渡り、その研究目的も、方法論も益々多様になってきている。特に、「談話研究」というと、それは、言語学の一分野というより、多様な分野の分野横断的な、学際的な研究群となっていていえる。

上記2で概観したような状況を踏まえて、ここでは、言語学のみならず、関連分野も含めて、簡単に、会話の分析に対する異なる興味、方法・アプローチを整理する。主に、方法論の観点から、大まかに分類すると、以下の7つに分けられるだろう。(1) H. Sacks らに端を発する社会学の一派としてのエスノメソドロジストを中心に行われている会話分析(Conversation Analysis: CA)、(2) 相互作用の社会言語学(Interactional sociolinguistics)のGumperz らや「ことばの民族誌(Ethnography of speaking)」のHymes らの影響を受けて発展したD. Tannen に代表される社会言語学者を中心とするもの(Conversational Analysis と呼ばれることが多い)(Tannen 1984 等)、(3) M. Tomasello らに代表される言語使用に基づいた話し言葉の談話コーパスの作成も意識した「使用基盤言語学(Usage-based Linguistics)」的アプローチ、(4) 発達心理学者らによる第一言語習得研究、養育者と幼児の社会的相互作用研究の一環として行われている会話の分析、社会心理学者の研究(Snow 1992; Snow et al. 1990; Budds, Locke & Burr 2017) 等、(5) 認知心理学者、認知科学者らによる認知の社会性の記述・解明を目的とするアプローチ(Potter & Edwards 2012)、(6) N. Fairclough (1995)、Wodak ら(1989)に代表される、社会的・政治的支配がテキストと対話によって再生産されるプロセスを重視し、社会的不平等を解消することを目的とした学際的なアプローチである(批判的談話研究(Critical Discourse Analysis)、(7) 知能情報学関係の研究者による「ヒューマン・コンピュータ・インタラクション(HAI)」のメカニズムの解明やロボットへの応用を目的とするアプローチ(西田 2000; Nishida 2017 等)。

(7) は、昨今の情報工学の発展に伴うもので、情報処理学会の「ヒューマン・コンピュータ・インタラクション」、電子情報通信学会の「ヒューマン・コミュニケーション」のグループ等における、人工知能の開発を視野においた「会話の分析」である。1994年に設立

された言語処理学会は、設立当初から、人工知能研究における言語処理研究と、言語学における研究の交流・相互発展の場とすることを企図していたというが、有機的な相互発展にはなかなか結びつきにくいという現実と直面していた。しかし、最近、再び、人工知能研究と言語研究分野との相互交流を促進しようとする動きが活発になってきた²。

これら7つのアプローチを「量的分析」か「質的分析」かという観点から大まかに分けてみると、「質的分析」にあたるのが(1)のエスノメソドロジストたちによる会話分析(CA)、(2)の相互作用の社会言語学的アプローチの会話分析、(5)の認知心理学者、認知科学者らによる認知の社会性の記述・解明を目的とするアプローチの中の会話分析、(6)の「批判的談話分析(CDA)」である。一方、「量的分析」が行われることが多いのが、(3)の「使用基盤言語学」的アプローチ、(4)の発達心理学者らによる第一言語習得研究、そして、(7)の「知能情報学」における「対話」へのアプローチである。ここで注意しておきたいのは、言語学分野では、「談話」「会話」が、先述したようにある程度の区別を込めて使われているが、言語学の分野を超えた隣接分野になると、「批判的談話研究」などの人文科学、社会科学を中心とする学際的分野では、「言説」という用語が用いられることが多く、「知能情報学」の分野では、もっぱら「対話」という用語が使われている感がある。

(1)、(2)は、日本語教育研究にも様々な形で取り入れられている感があるが、(1)のエスノメソドロジストたちによる会話分析は、社会学における一アプローチで、社会の中に何らかの「規則性」を見出そうとするという意味での「秩序(一般化)への意志」はあったが、ここでいう規則とは、言語自体の文法的規則ではなく、社会秩序を保つための規則であり、会話参加者の持っている前提や常識、言外の意味(含意)や会話における沈黙などが重視された。代表的な成果として、「会話の順番取りシステム(turn-taking system)」、「隣接応答ペア(adjacency pair)」、「選好(preference)」、「会話の開始部(opening)」、「会話の終結部(closing)」の構造を明らかにしたものなどがある。いずれも、一見恣意的に行われているように見えている日常会話の中にも、「秩序/規則性」があるということを明らかにしたものであり、これらの成果は、言語学における会話分析(談話分析)、語用論にも大きな影響を与えた。

(2)の相互作用の社会言語学的アプローチは、言語人類学者の Gumperz が創始者であり、言語は、様々な文化や社会の抱える言語に関わる社会的、人種的問題の解決法を模索する手段となるべきであり、種々の問題の解決のためには、単なる「抽象的な研究対象」としての言語ではなく、「現実社会で使用されている言語」の実態を研究する必要があると主張したことに端を発している。ただ、その後を引き継ぐ形になった Tannen が、社会性の強かった目的を、より言語学的な目的をもって推進した感があり、その流れを受け継ぐ形で発展した社会言語学における「会話分析」、「談話分析」が、言語教育関係者によく知られるようになった。ただ、このタイプの後続の研究には、目的が現象の記述にあるのか、言語行動のなんらかの原則を一般化して言語教育に応用したいのかが不明確で、数少ないデータの恣意的な解釈を、過度に一般化するような記述の仕方が気になるものも多いという印象を免れない感がある。さらにその後、近年では、CAのアプローチが言語教育関係者にも知られ、用いられるようになってきている。

データ数が少ないこと自体や、質的分析が問題であるということでは決してないが、最も問題なのは、その研究目的と方法が適合していない場合である。例えば、(1)のエスノメソドロジストたちによる会話分析(CA)、(2)の相互作用の社会言語学的アプローチでは、元々は社会や人種の問題のあぶり出しや解決を目的としており、会話の分析は、それ

らの特定の問題を解決するための「一手段」と考えられていたため、質的アプローチが有効だった。日本語教育のための研究に、これらの方法を用いる際には、これらの研究方法の趣旨をよく理解した上で、その適用が妥当か否かを考えて適用する必要がある。

また(5)の認知科学者らによる認知の社会性の記述や解明を目的とするアプローチの中の一部は、「認知プロセスの解明」のために、発話文のプロトコルの記述が重要だと捉えているということなので、これも日本語教育研究に適用する場合は、その妥当性を十分に吟味する必要がある。量的分析を前提としてきた心理学の中の新しい動向として、質的分析の重要性が主張されるようになってきているが、このアプローチは、その代表的なものと言えよう。要は、目的に応じた方法の選択、或いは、複数の方法の併用も、柔軟に考える必要があるのである。(6)の批判的談話研究は、社会学、政治学などに近い学際的広がりを見せており、最近では、日本語教育にも取り入れられるようになってきている(名嶋 2018 等)。

一方、「量的分析」に該当するのが、(3)、(4)、(5)の一部、及び(7)になる。(3)は、言語学の中でも「話し言葉コーパス」を作成し、多数の用例を分析しなければ明らかにできないことが多々あることを主張し、「話し言葉の文法」の構築も視野に入れている。(4)の心理学者による第一言語習得の研究は、第二言語習得研究や日本語教育との関連も深い。日本語教育研究関係者には、あまり知られていないと言ってもいいだろう。心理学の主要な興味は、言語行動も含めた人間の行動の一般法則の解明にある。心理学は、今世紀半ばまで、徹底的な実証科学を目指してきた経緯から、言語行動や自然会話分析に対するアプローチも、量的処理をほぼ暗黙の前提としていると言ってもよい。そのため、心理学全体の中では、社会的相互作用としての会話を対象とする研究は相対的には少ないものの、1973年に、R. Brown が、初めて子供の発話を収集し分析した結果を発表したのが発端となって(Brown 1973)、主に、養育者と子供の対話の分析を中心とする第一言語習得研究が盛んになった。その後、量的分析を可能にするために、文字化の原則の検討、開発、データベース化が進んだ。The Child Language Data Exchange System (CHILDES) (MacWhinney & Snow 1985; MacWhinney 1995) は、最近では、言語学者にもよく使われるようになっていく。しかし、このシステムは幼児の第一言語習得研究に適するように開発されているため、形態素の数や、タイプ・トークンの比率(Type-Token Ratio)をほぼ自動的に算出する等、種々の便利な機能を備えてはいるが、日本語の大人の会話の特徴である長い発話文やその間に挿入されるあいづち等の処理方法の記述や工夫がない等の問題があり、大人の会話の分析、或いは、語用論的分析に適しているとはいえないという難点がある。

その他にも、社会心理学者らによる会話の研究には、コミュニケーション障害(disorders of communication)研究の一貫として行われているもの、高齢者に対するコミュニケーション(Communication with older adults)の仕方に、ベビー・トーク(子供に対する話し方)と共通するものがあることを問題視する観点から行われているものなど、現実的な問題解決へのニーズや社会的な問題意識が動機となっている一連の研究がある(Ryan, Hummert & Boich 1995 等)。いずれも、言葉のやりとりの相互作用性、現象の社会性を重視する形で、60年代後半から盛んになってきている。これら心理学的手法による会話の分析の結果とその知見は、量的分析や統計処理によってある程度一般化できる形で示されているため、そういう意味では、日本語教育にも取り入れやすい。ただ、多くの量的分析の特徴とも言えるが、会話の中の実際の発話のやりとり(発話内容)が具体的に示されていないことも多く、その点は、日本語教育への応用という観点からは、問題となる。そういう意味で、日

本語教育の観点からは、実証的研究方法論に基づくとともに、会話の中身も例示して論じるような量的分析と質的分析の融合が望ましいといえる（宇佐美 2015）。

4 目的によって異なる「量的分析」のタイプ

3 で概観した (3) の言語学者を中心とするアプローチ（使用基盤言語学 Usage-based Linguistics）、(4) の心理学者を中心とするアプローチ（養育者と幼児の社会的相互作用研究等）、(7) の情報工学系研究者を中心とするアプローチ（対話システム研究）は、それぞれ興味の中心は異なるが、データの蓄積と共有、コンピュータ処理を念頭においているという点、量的分析方法を取るという点で、別稿で扱う『総合的会話分析』（宇佐美 2015、2019）と共通する面がある。ただ、言語学者は、コンピュータ処理がしやすいという時、データベースの中から、例えば“going to”と“gonna”等が同じ意味を持つものとして、容易に検索・抽出できるというようなことを重視して「文字化の原則」を開発するなど、あくまでも「言語の形式」に着目したものがほとんどである。一方、心理学者は、目的に応じて語彙の使用分布等の言語的な要素も扱うが、主に、「様々な相互作用における各発話の機能が人間関係の維持や構築にいかにかかわっているか」ということに主関心がある場合が多い。従って、コーパス自体を対象にして「特定の言語形式」の検索をかけるというよりは、研究者各自が目的に応じて、コーパスの中の会話データに、各発話文の機能などについて、自分の分析したい項目のコーディングを行い、その頻度や割合を従属変数として、研究者が設定した独立変数（話者の属性等）との相関関係や因果関係を検証するという形をとるものが多い。質的分析とは異なり、ある程度のサンプル数が必要なため、文字化資料のデータベース化を行うが、必ずしも「言語資料としてのコーパス」の作成を目的としているわけではない。むしろ、「人間の相互作用」の有力なデータの 하나가「生きた会話」であると捉え、それをいかにデータ化して蓄積・共有するかというのが主関心になる。また、認知心理学者や情報工学系のアプローチの中には、「認知のプロセス」を解明するために実験を組み、会話の中の要素を従属変数と捉えて数値化して検証しようとするものも多い。また、会話の音声だけを中心に分析して音声認識に役立てようとする活用法もある。このように、「会話・談話の量的分析」と言っても、その目的や方法は様々なのである。

ただ、量的分析のためには、ある程度まとまった数のデータが必要なことから、会話コーパスの構築と共有化の必要性が主張され、最近、日本語においては、形態素解析や語彙や文型等の分析のためだけでなく、人間の「相互作用」の語用論的分析に資するよう開発された自然会話コーパスが公開されてきている（宇佐美 2007abc、2011、2018; 宇佐美・中俣 2013; 宇佐美・山崎 2018）。また、日本語教育との連携を意識した共同構築型 WEB 教材の機能も持つ「自然会話リソースバンク（Natural Conversation Resource Bank: NCRB）」も構築されてきている³（宇佐美 2012）。

さて、このように、関連分野が相互に影響しあい、複雑な様相を呈している「談話分析」「会話分析」、広くは、「談話研究」にかかわる状況を、言語研究だけでなく、関連分野も視野に入れて簡単にまとめると、以下の3点が言えるだろう。

- 1) 「狭義の談話分析」と「広義の談話分析・会話分析」は、前者が言語構造の解明を主たる目的とし、後者が、言語・社会・人間の相互作用の解明を主たる目的としているという点で、大きく異なる。
- 2) 広義の談話分析は、「会話分析」と呼ばれることが増えてきているが、厳密には、こ

の「会話の分析」の分野には、目的や方法論が異なる幾つかのアプローチがある。

- 3) 一番大きなくくり方として「談話研究」という用語があるが、それが含む内容は、既に言語学の範囲を超えている。

上記3)の「談話研究」は、1990年代頃までは、言語研究側からみた学際的アプローチの呼び方であるという感があったが、最近では、工学における知能情報学などの人工知能研究、人間とエージェント・人間とコンピュータとのインタラクション研究 (Human Agent Interaction: HAI, Human Computer Interaction: HCI) における「対話研究 (Spoken Dialog Systems and Analysis of Conversation)」の中でも文レベルを超える研究が望まれるようになり、新たな観点として注目を浴び始め、文脈を重視する研究の総称のように使われ始めている。

5 談話研究と言語教育

以上にまとめたように、今日では様々な分野で「談話研究」が盛んになっているが、「第二言語／外国語教育」とも関連が深い、社会言語学、語用論の分野で「談話研究」というと、最近では、むしろ言語学における狭義の談話分析ではなく、「話し言葉」における、ある程度長い「談話」、つまり、「会話」における「相互作用」に焦点を当てた研究を指すことが多くなってきている。これらの分野の中で、最近では、質問紙調査や談話完成法 (discourse-completion test) の結果からだけでは明らかにできない、実際の相互作用におけるダイナミックな言語使用を捉える必要性が叫ばれるようになり、それが、昨今の「会話の分析」への関心の高さ、研究の増加となって表れている。それは、「言語を社会とのかかわりの中で捉えようとする社会言語学」、「言語使用の法則を解明しようとする語用論」の発展とほぼ期を一にしていると言ってもよい。同様に、これら関連分野における流れは、これまで言語の構造の教授を中心に行ってきた言語教育においても、外国語／第二言語における「自然なコミュニケーション能力」の育成へのニーズが増加してきたこととあいまって、実際の言語運用、すなわち、言語の「機能」がより着目されるようになり、さらには、相互作用という「談話」レベルの言語行動の研究成果に基づきながら、より効果的な指導法を構築していくことが必至であるという言語教育における大きな流れにも、影響を与えている。

「第一・二言語習得理論」は、言うまでもなく「言語教育」と非常に関連が深く、心理学・言語学双方の影響を受けながら発展し、現在では、既に一分野として確立したといってもよい分野である。この「第一・二言語習得理論」に関わる研究においても、従来は文レベルのものが中心に扱われてきたが、1990年代以降、ターン・テイキングや話題の管理 (話の進め方)、会話のストラテジー、ポライトネスに関する研究等が進み、日本語教育に取り入れることの必要性が叫ばれ、実践もされるようになってきている (東 2017; 高木 2017; 宇佐美 2017 等)。さらに、最近では、間接発話やポライトネスなどの談話レベルの要素、語用論的要素がいかに習得されるのかということに関心が持たれるようになってきている。これは、まさにこういったことを、外国語／第二言語教育の中で扱う必要があるというニーズとも連動しているのである。

言語教育は、談話分析、会話の分析、第二言語習得論、語用論、広くは、広義の「談話研究」と連動しながら、併行して発展してきた感がある。しかし、厳密に言うと、談話研究の成果は、日本語教育のカリキュラムや教材、指導法などの現実的実践に直結する部分に体系的に反映されるまでには至っていない。21世紀を迎えようとしていた頃、他の分野

と同様、日本語教育においても「パラダイムの転換」が声高に叫ばれた。2020年代を控える今、これまで20年間で真摯に振り返るとともに、改めて、21世紀の基盤となる日本語教育のあり方について考え、「パラダイムの転換」を実現する必要がある。そして、その新しいパラダイムを支える柱の一つが、「談話研究」の成果であることは、間違いない。

<付記>

本稿は、2018年8月3日（金）、2018年日本語教育国際研究大会（ICJLE2018）において行った、『国立国語研究所連続講義』1に基づくものである。

また、本稿で触れた『BTSJ 日本語自然会話コーパス（略称）』、『自然会話リソースバンク（NCRB: Natural Conversation Resource Bank）』は、国立国語研究所の機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」サブ・プロジェクト（リーダー：宇佐美まゆみ）、およびJSPS 科研費18H03581「語用論的分析のための日本語1000人自然会話コーパスの構築とその多角的研究」（研究代表者：宇佐美まゆみ）の成果の一部である。

注.

1 扱うテーマの関係上、宇佐美（1999、2000等）と一部重なる内容もあることをお断りしておく。

2 「言語処理学会第25回年次大会」テーマセッションC4、D4参照

<http://www.anlp.jp/nlp2019/program.html#D4>

3 <http://ncrb.ninjal.ac.jp/> 研究用に自然会話データを登録・ダウンロードするための入り口と、教材用として、自然会話を素材とする教材を登録・利用するための入り口がある。2019年度中に公開予定。

<参考文献>

Brown, R. (1973) *A First Language: The Early Stages*. Harvard University Press.

Budds, K., Locke, A. and Burr, V. (2017) 'Using Discourse Analysis in Social Psychology' in Brooks, J. and King, N. (eds.). *Applied Qualitative Research in Psychology*. Palgrave Macmillan: 144-157.

Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis*. Longman publishing company.

Gumperz, J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. Longman.

Hymes, D. H. (1962) 'The ethnography of speaking' in Gladwin, T. and Sturtevant, W. (eds.). *Anthropology and Human Behavior*. Washington D.C.: Anthropological Society of Washington: 13-53.

Hymes, D. H. (1974) 'Ways of speaking' in Bauman, R. and Sherzer, J. (eds.). *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press: 433-452.

MacWhinney, B. and Snow, C. E. (1985) The child language data exchange system. *Journal of Child Language* 12: 271-296.

MacWhinney, B. (1995) *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. 2nd Edition. Hillsdale, NJ:

- Lawrence Erlbaum.
- Nishida, T. (ed.) (2017) *Human-Harmonized Information Technology*, Volume 2, Springer.
- Potter, J. and Edwards, D. (2012) 'Conversation Analysis and Psychology' in Sidnell, J. and Stivers, T. (eds.). *The Handbook of Conversation Analysis*. Blackwell Publishing Ltd: 701-725.
- Ryan, E. B., Hummert, M. L. & Boich, L. H. (1995) Communication Predicaments of aging: Patronizing behavior toward older adults. *Journal of Language and Social Psychology*. Vol.14, Nos.1-2. Sage Publication Inc: 144-166.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. and Jefferson, G. (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50 (4): 696-735.
- Snow, C. E. (1992) Perspectives on Second-Language Development: Implications for Bilingual Education. *Educational Researcher* 21 (2): 16-19.
- Snow, C. E., Perlmann, R., Gleason, J. B. and Hooshyar, H. (1990) Developmental perspectives on politeness: Sources of children's knowledge. *Journal of Pragmatics*. Volume 14 (2): 289-305.
- Tannen, D. (1984; 2nd ed. 2005) *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. Oxford University Press.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge M. A.: Harvard University Press.
- Weiss, G. and Wodak, R. (eds.) (2003) *Critical Discourse Analysis: Theory and Interdisciplinarity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wodak, R. (ed.) (1989) *Language, Power and Ideology: Studies in Political Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- 宇佐美まゆみ (1999) 「談話の定量的分析 -言語社会心理学的アプローチ-」, 『日本語学』 18(11), 40-56.
- 宇佐美まゆみ (2000) 「談話研究と言語教育」, 『AJALT』 23, 22-26.
- 宇佐美まゆみ (2007a) 『BTS による多言語話し言葉コーパスー日本語会話 1 (日本語母語話者同士の会話) 2007 年版』, 東京外国語大学.
- 宇佐美まゆみ (2007b) 『BTS による多言語話し言葉コーパスー日本語会話 2 (日本語母語話と学習者の会話) 2007 年版』, 東京外国語大学.
- 宇佐美まゆみ (2007c) 『BTSJ による日本語話し言葉コーパスー日本語会話 1 (初対面・友人、雑談・討論・誘い)』, 東京外国語大学.
- 宇佐美まゆみ (2008) 「相互作用と学習ーディスコース・ポライトネス理論の観点から」, 西原鈴子・西郡仁朗編『講座社会言語科学 第4巻 教育・学習』, ひつじ書房: 150-181.
- 宇佐美まゆみ監修 (2011) 『BTSJ による日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト・音声) 2011 年版』 (2015 年に一部改訂).
- 宇佐美まゆみ (2012) 「母語話者には意識できない日本語コミュニケーション」, 野田尚史編『日本語教育のためのコミュニケーション研究』, くろしお出版: 63-82.
- 宇佐美まゆみ (2013) 「会話データの作成・分析ー『総合的会話分析』と「基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)」ー」, 『日本語学』 32(14), 132-147.
- 宇佐美まゆみ・中俣尚己 (2013) 「『BTSJ による日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト・音声) 2011 年版』 の設計と特性について」, 『第3回 コーパス日本語学ワークショップ予稿集』, 217-228.

- 宇佐美まゆみ (2015) 『『総合的会話分析』の趣旨と方法―量的分析と質的分析の必然的融合―』(特集：日本語教育の研究手法―「会話・談話の分析」という切り口から―), 『日本語教育』162, 34-49.
- 宇佐美まゆみ (2016) 「なぜポライトなつもりがインポライトになるのか―ディスコース・ポライトネス理論の観点から日本語教育に示唆できること―」, 『ヨーロッパ日本語教育』第21号, 73-81.
- 宇佐美まゆみ (2018) 『BTSJ 日本語自然会話コーパス (トランスクリプト・音声) 2018 年版』, 国立国語研究所. (宇佐美 (2007abc) もほぼ含む).
https://ninjal-usamilab.info/lab/btsj_corpus/
- 宇佐美まゆみ (2019) 『『総合的会話分析』に基づく研究―『BTSJ 日本語自然会話コーパス』と『自然会話リソースバンク (NCRB)』との連携に触れながら―』, 『ヨーロッパ日本語教育』第23号.
- 宇佐美まゆみ・中俣尚己 (2013) 『『BTSJ による日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト・音声) 2011 年版』の設計と特性について』, 『第3回 コーパス日本語学ワークショップ予稿集』, 217-228.
- 宇佐美まゆみ・山崎誠 (2018) 『『BTSJ 日本語自然会話コーパス (トランスクリプト・音声) 2018 年版』の紹介と『BTSJ 文字化入力支援・自動集計・複数ファイル自動集計システムセット』を用いた分析法』, 計量国語学会: 1-6.
- 高木三知子 (2016) 「「お手伝いしましょうか」がインポライトネスに変わるとき」(パネル: インポライトネスと日本語教育―異文化理解促進のために日本語教育に何ができるか―), 『ヨーロッパ日本語教育』第21号, 69-73.
- 東伴子 (2016) 「フランス人学習者は、日本人のインポライト場面をどう認識するか―異文化理解へ向けての考察―」(パネル: インポライトネスと日本語教育―異文化理解促進のために日本語教育に何ができるか―), 『ヨーロッパ日本語教育』第21号, 64-69.
- 平岡 拓也他 (「説得対話システムにおける話題誘導に基づく対話制御」, 『情報処理学会研究報告』1-6.
- 宮本友樹・片上大輔・重光由加・宇佐美まゆみ・田中貴紘・金森等 (2018) 「ポライトネス・ストラテジーに基づく会話エージェントの言語的な振る舞いの違いが人との関係性構築にもたらす効果―初対面における冗談の心理効果―」, 『知能と情報』Vol.30, No.5, 753-765.
- 名嶋義直 (2018) 『批判的談話研究をはじめる』ひつじ書房.
- 西田豊明 (2000) 『インタラクションの理解とデザイン』, 岩波書店.

<参考サイト>

- 宇佐美まゆみ研究室 HP <https://ninjal-usamilab.info/lab/>
「基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)について」
https://ninjal-usamilab.info/about_btsj/
「BTSJ 日本語自然会話コーパスについて」 https://ninjal-usamilab.info/lab/btsj_corpus/
「日本語学習者の日本語使用の解明」(リーダー: 宇佐美まゆみ) の HP, 国立国語研究所
基幹型プロジェクト『日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明』(平成 28 年 4 月～) <https://ninjal-usamilab.info/>

「BTSJ 使用報告」 https://ninjal-usamilab.info/btsj_use-report/

BTSJ, 及び, 『BTSJ 日本語自然会話コーパス (2018 年版, それ以前の版)』を利用した論文の書誌情報を報告すると、自動でリスト化されて HP に掲載される。また、いろいろな研究者の「BTSJ 使用論文」の書誌情報が閲覧できるようになる。『基本的な文字化の原則 (BTSJ)』や, 『BTSJ 日本語自然会話コーパス』を利用した論文であれば、どなたでも『宇佐美まゆみ研究室 HP』から利用報告を入力することができるので、是非活用されたい。

『自然会話リソースバンク (Natural Conversation Resource Bank: NCRB)』(2019 年度中に公開予定) <http://ncrb.ninjal.ac.jp/>

『総合的会話分析』に基づく研究

—『BTSJ 日本語自然会話コーパス』と『自然会話リソースバンク (NCRB)』

との連携に触れながら—

宇佐美 まゆみ

国立国語研究所

要旨

本稿では、「総合的会話分析」(宇佐美 2008)について、その趣旨と目的、方法について紹介する。またこの方法に適するように開発された文字化ルールである『基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)』、トランスクリプト入力支援機能や分析項目の基本的記述統計量が自動集計できる『BTSJ 文字化入力支援・自動集計・複数ファイル自動集計システムセット』(講習会受講者に無償配布)、333 会話を含む『BTSJ 日本語自然会話コーパス (トランスクリプト・音声) 2018 年版』、及び、共同構築型多機能データベースである『自然会話リソースバンク (NCRB: Natural Conversation Resource Bank)』を使った「自然会話を素材とする WEB 教材」の作成方法についても紹介し、『総合的会話分析』の方法が、「会話・談話の分析」という観点からだけでなく、「日本語教育研究」と「日本語教育実践」にとって、どのような意義を持っているかを論じる。

【キーワード】 談話研究、総合的会話分析、語用論、日本語教育、自然会話コーパス
Keywords: discourse studies, integrated conversation analysis, pragmatics, Japanese language education, natural conversation corpus

1 はじめに—『総合的会話分析』の総合性—

先の『談話研究と言語教育』(宇佐美 2019)では、「談話」という用語の捉え方やそれに対するアプローチの特徴を整理し、「談話」を「談話研究」という分野横断的な、既存の分野の枠を超えた学際的研究という視野の広がりを持つものとして位置づけてきた。本稿では、広義の「談話研究」の一つとして、宇佐美 (2019) の『総合的会話分析』(宇佐美 2008)という会話を分析する方法論について、その趣旨と目的、方法について紹介する。この方法論は、(先の『談話研究と言語教育』(宇佐美 2019)において、4) 発達心理学者らによる第一言語習得研究、養育者と幼児の社会的相互作用研究の一環として行われている会話の分析、社会心理学者の研究 (Snow et al. 1990; Snow 1992; Budds, Locke & Burr 2017)と同様の実証的アプローチとして位置づけられるが、特に、「語用論的分析」に適するものとして、量的・質的、双方のアプローチを行うことと、対象とする会話それ自体だけでなく、話者間の関係や社会的属性についてもフェイスシートやフォローアップ調査などによって、分析や考察の対象に含めることを重視して開発されたものである。それが、「総合的」という用語を冠した理由の一つである。

この方法論は、『総合的会話分析』の分析手順に適するように開発された文字化のルールである「基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)」(以降、BTSJ)、及び、トランスクリプト作成時の「入力支援機能」や、主な分析項目の基本的な記述統計量が自動集計できる機能を搭載した『BTSJ 文字化入力支援・自動集計・複数ファイル自動集計システムセット』¹ (以降、BTSJ システムセット) を用いることによって、より効率的に分析ができるようになっている。つまり、方法論の提示に加えて、提示した方法に適した分析を効率化する「ツール」も併せて提供している。

「会話の分析」というと、言語研究の中では、質的分析を行うアプローチが多かった。その理由として、会話の相互作用や内容を量的に分析することが困難なことや、CA (会話分析) のように、もともと「言語の研究自体」を目的とするものではなかったアプローチの影響を受けているものもあるため、会話の中身 (トランスクリプト) から、相互作用を詳細に分析していくという質的手法が取られることがどうしても多くなるということがあった。

ただ、本稿では、会話の分析を行う際にも、質的アプローチと量的アプローチとの双方を行うことが必要であり、両者を有機的に融合させることは不可能ではなく、不可欠であるということを論じる。特に、言語教育の文脈では、学習者の母語による誤用の特徴を明らかにし、それに基づく指導法を工夫するなど、ある程度一般化できる研究結果を導いて実践に適用することが必要となる。つまり、個別事例の詳細な分析結果だけでは、実践に応用することは難しい。『総合的会話分析』は、ある程度、実践現場にも応用するという目的を念頭においている。そのために、会話の分析に際して、質的・量的双方からアプローチすることによって、より細やかな知見を導き、その知見を体系化できる形でまとめ、言語教育、日本語教育の現場に応用していくことを企図するアプローチである。そういう意味でも「総合的」なアプローチであるといえる。

以下では、『総合的会話分析』のより具体的な方法をまとめるとともに、この方法に適する文字化の原則である『BTSJ (Basic Transcription System for Japanese)』、トランスクリプト入力支援機能や分析項目の基本的記述統計量が自動集計できる『BTSJ システムセット』(講習会受講者に無償配布) についても併せて紹介する。また、BTSJ に基づくトランスクリプトと音声データ (一部音声なし) 333 会話を収録する『BTSJ 日本語自然会話コーパス (トランスクリプト・音声) 2018 年版』(以降、『BTSJ 自然会話コーパス』²) についても紹介し、『総合的会話分析』の方法を用いていかなる研究が可能になるかを論じる。さらには、自然会話の語用論的分析に携わる中から発想が生まれた多機能の「共同構築型自然会話データベース」で、「教材作成支援機能」も持つ「自然会話リソースバンク (Natural Conversation Resource Bank: NCRB)」(以降、NCRB) についても、簡単に紹介する。その上で、この方法が、「日本語教育研究」、及び、「日本語教育実践」にいかに関与できるかについて論じる。

また、基本的に、実証科学的アプローチをとる『総合的会話分析』は、最近の AI (人工知能) における「対話システム研究」、「ヒューマン・エージェント・インタラクション (HAI)」、「ヒューマン・ロボット・インタラクション (HRI)」における「対話研究」への一アプローチとして、情報工学分野との連携、協働が、方法論的に行きやすく、これらの分野との「学際的対話研究」にも発展する可能性が高いという利点があることについても触れたい。

2 『総合的会話分析』の趣旨と方法

『総合的会話分析』は、心理学の実証的研究手法をベースとするため、発達心理学者らによる第一言語習得研究や、社会心理学者らの方法（宇佐美 2019 参照）と同様の方法として位置づけられるだろう。ただし、『総合的会話分析』は、それに「質的分析」も重要な要素であるとして加えた方法論である。以下に、その趣旨と具体的な手順を解説する³。

2.1 『総合的会話分析』という方法論の開発の趣旨

『総合的会話分析』とは、「社会の中に生きる人間を、会話という相互作用の分析を通して探究する」ことを目的とするもので、会話自体の分析に加えて、当該の会話以外の、年齢等の社会的要因も質問紙調査やフォローアップ・アンケート等で確認し、総合的に分析するという会話の分析方法の一つである。方法論的には、「言語社会心理学的アプローチ」（宇佐美 1999）とほぼ同様の実証的手順を踏むが、「ローカル」、「グローバル」双方の観点からの分析が必須であることを強調し、一連の手順と分析の観点すべてを含む総合的な方法論として、新たに命名したものである（宇佐美 2008）。『総合的会話分析』の目的は、言語形式自体の研究ではなく、人間の相互作用に関する言語行動を分析することによって、人間関係のあり方や、対人コミュニケーションのダイナミクスや法則を明らかにすることである。ただし、言語行動の語用論的分析も含むため、言語研究にも位置づけることができる。また、量的、質的双方の分析を含むことを重視する方法論である。目的を限定するものではなく、方法の特徴と手順をまとめたものであるため、目的に応じて活用できる。教育現場で複数の学習者に適用することを目的とするのであれば、ある程度、結果が一般化できる方法論を用いる必要がある。『総合的会話分析』は、ある程度一般化できる結果を得ることを目的とし、以下のような特徴を持つ。

- (1) 条件を統制してデータを収集し、量的・質的分析を行うため、ある程度の一般化をめざす研究に適している。そのため、多くの学習者に共通する現象の分析やその指導法を検討することを目的とする日本語教育にも応用しやすい。
- (2) 語用論的分析のためには、基本的な情報としてトランスクリプトに付与されている情報に加えて、各研究者が、自身の研究目的に応じてコーディング（形式や機能の分類等）を行うことが必須である。また、語用論的分析のためのコーディングは、言語形式の分類とは異なり、研究者自身が研究目的や分析の観点に応じて明確に定義を決めた後、文脈も考慮しながら、コーディングしていくことが必須である。そのため、連動させている文字化のルールである「BTSJ」と、BTSJ 方式によって文字化されたトランスクリプトに、研究者各自がコーディングを行い、その集計が行いやすくなる機能が搭載されている『BTSJ システムセット』（以下の（4）参照）というツールを併用することを推奨している。
- (3) さらに、社会的要因をグローバルな観点から集計するというような「量的分析」と、前後のコンテキストを考慮して発話文を解釈するというような「質的分析」の双方を行うことを原則とする。
- (4) そのため、『総合的会話分析』に適した文字化の原則である BTSJ による文字化入力の時間を短縮する「文字化入力支援機能」や、各研究者が行ったコーディングの集計・分析や、総発話文数に占める各話者の発話文数の頻度と割合等、「基本的な記

述統計量」の結果がワンクリックで自動表示される『BTSJ システムセット』⁴が利用できるように構成されている。

2.2 『総合的会話分析』の具体的手順

以下に、『総合的会話分析』の具体的手順を簡単にまとめる。

(1) 条件を統制してデータを収集する。

例えば、ある言語行動の男女差を比較したいのであれば、年齢などの性別以外の条件は同一にする等、目的に応じて分析対象以外の諸条件を統制するよう計画してデータを収集する。

(2) 「録音された会話」以外の部分のデータも重視する。

フェイス・シート、フォローアップ・アンケート（インタビュー）等で、必ずインフォーマントの社会的属性や、会話自体に対する感想等も収集する。その際、自由記述欄も設けて参考にはするが、基本的には、5 段階評定法等を用いて、量的処理が行える形でデータを収集する。

(3) 量的分析も可能な文字化資料を作成して分析を行う。

いわゆる「会話の分析」に多い質的分析だけでなく、量的分析もしやすい形で文字化資料を作成する。この目的のために開発されたのが、文字化の原則「BTSJ」である。BTSJ のルールに基づく文字化は、集計ツールである『BTSJ システムセット』上に、直接入力することも、通常のエクセルで作成した文字化トランスクリプトを読み込むこともできる。

(4) 質的分析を踏まえて分析項目の定義を明確にした上で、研究者各自が研究目的に応じたコーディング（記号化）を行い、量的処理もできるようにする。

分析項目は、特定の語彙や言語形式だけでなく、スピーチレベルの「シフト」や「沈黙」の機能など語用論的観点から重要な項目を中心に扱う。

(5) 分析項目のコーディングの結果については、2 人の評定者間の評定者間信頼性係数（Cohen's Kappa：単純一致率から偶然一致する確率を差し引いたもの）を算出することによって、「信頼性」を確保する。

(6) 質的分析によって、コーディングの「妥当性」の確認を行う。

コーディングを行い、量的処理のために数値化した結果には表れにくい特徴や、コーディングの過程で見落とされている特徴がないかを、必ず、質的な分析で確認・検討する。

(7) 分析の際は、必ず、グローバルな観点からの分析によって全体的な傾向を踏まえた上で、ローカルな観点からの各発話文の意図や機能の解釈などの分析を行う。

ここで言う「ローカルな観点」とは、やりとりの中における「個々の発話の機能」を、当該の発話文の前後の文脈程度のローカルな要因を考慮に入れながら、質的に解釈することを指す。いわゆる質的な会話分析では、一般的な方法である。「グローバルな観点」とは、量的分析においては、例えば、話者の年齢や性別などの当該会話の内容以外の社会的要因を考慮に入れて、それらの要因の影響を総合的に分析するものなどを指す。

ただ、必ずしも多数のデータを扱って平均値などを算出するというようなタイプの分析だけではなく、仮に一つの会話のみの質的分析であっても、当該会話の発話文のローカルなやりとり部分だけでなく、当該の会話の流れやその会話の結末など、その会話の最後まで話の展開や流れなどのグローバルな観点も考慮に入れた上で当該の一つの発話文を解

釈、考察することによって、その発話文の意図が、一般に予想されるものとは異なっていたことなどを発見できることもある（具体例については、宇佐美 2008 を参照）。このように、ローカルな発話文の解釈の選択肢を増やし、その妥当性を高めることもできる。以下に、「グローバルな分析」の3つのタイプをまとめておく。

＜タイプ1＞ 発話のやりとりに影響する当該会話外の要因（話者の年齢・社会的地位・性等）を考慮に入れて収集したデータを元に、談話全体の特徴を量的に捉えて、それらの要因の影響の比較を行うような分析。

＜タイプ2＞ 例えば、スピーチレベルのような談話の中の主要要素の多数の会話における平均的、典型的な分布を、「スピーチレベルの分布の基本状態（default）」（宇佐美 2003b; 2008）と捉えて、それを考慮に入れた上で、個々の発話の機能を解釈するような談話レベルの分析。

＜タイプ3＞ 会話全体の流れや結末を把握した上で、その会話内の一つの発話文の真意や機能を解釈するような談話レベルの分析。

このように、『総合的会話分析』と名づけたのは、会話自体が中心データとなる研究ではあるが、会話を収集する際に、「条件を統制してデータを収集する」ことや、当該の録音された会話以外の社会的要因の影響も常に考慮に入れるということ、また、質的分析、量的分析の双方を用いること、さらには、グローバル、ローカル双方の観点から分析し解釈する必要があるということも方法論の手順の一つとして取り込んでいる点など、まさに、会話を「総合的に分析する」方法論であるからである。

2.3 『総合的会話分析』に適した『基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）』の開発の趣旨と活用法

1990年代初頭、当時使っていた CHILDES（MacWhinney & Snow 1985）が、大人の日本語会話の文字化には適さないことを感じたことがニーズとなって、CHILDES を参考にしながら、BTSJ の前身を考案した。その後、試行錯誤を重ねた結果、1997年に「BTSJ（Basic Transcription System for Japanese）」として公開した（宇佐美 1997）。その後、改訂を重ね、現在は、「基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）2015年版」（宇佐美 2015）⁵として、WEB 上で公開している。また、対照研究にも役立つように、BTSJ をベースに、各言語の特徴を考慮して、中国語版（Basic Transcription System for Chinese: BTSC）、韓国語版（Basic Transcription System for Korean: BTKS）、英語版（Basic Transcription System for English: BTSE）も作成されており、BTSC と BTKS については、WEB 上に公開されている⁶。

BTSJ は、その名の通り、「基本的な文字化の原則」であり、汎用性を念頭において構築された文字化のルールである。会話を量的に分析する場合、文字化した会話資料に研究目的に応じてコーディングを行い、それらの分析項目を集計して統計処理を行うといった一連の手順を踏むため、細かく精緻な作業が求められ、また、膨大な時間と労力を要する。そのため、個人レベルで大量の会話データの文字化資料を作成するのは、いくら表計算ソフトを活用したとしても、限界がある。そこで、1990年代初め、「自然会話コーパス」を構築し、研究者間でデータを蓄積・共有できるようにしていくことが喫緊の課題であると考えたが、会話データを共有するためには、最低限の「共通の文字化ルール」が必要である。しかも、それは大量のデータを集積し、分析していくのに適したものである必要がある。このようなニーズのもと、内外の「文字化に関する論考」を検討した結果、BTSJ は、

以下のような条件や特徴を備えるものとなった。

- (1) 研究の視点を得るために、大量の文字化資料でも読みやすいものにする必要があることを考え、漢字仮名交じり表記にする。
- (2) 質的分析だけでなく、量的分析にも適するものにする。
- (3) コーパスとしての蓄積、データベース化が可能で、検索がしやすく、量的分析に適するようにするため、表計算ソフト（エクセル）を利用する。これは、後述する『BTSJ 文字化入力支援・自動集計・複数ファイル自動集計システムセット』へと発展した。
- (4) 発話された「文」として、一語文等も含む「発話文」を分析の単位としてコーディングできるように、改行の原則を考える。特に、日本語の場合、一文ごとの述部に相手の待遇を示すスピーチレベルが反映されるので、敬語使用の分析、文法的分析など、「文」単位でコーディングをするのが、最も合理的であると判断したことによる。
- (5) 対人機能に重要な役割を果たすと考えられる周辺言語情報や微妙な音声情報は、音声を聞かずに文字化資料のみを用いて考察する時にも、できるだけその音声が想起されやすいようにするための「研究者自身のメモ」として、ト書き的な書き方でなるべく多くを記しておく。
- (6) ポーズの長さは、物理的な測定による長さではなく、普通の人を感じた長さを相対的な観点から記述する。つまり、いつも早口であり間をあけずに話す人が、0.5 秒の間をあけると、その「間」は長く感じられるかもしれないが、いつも、とつとつと間をおきながら話す人の 0.5 秒の間は、間とも感じられないかもしれない。そういう「相対的な人間の認知の仕方」をそのまま記すようにする。
- (7) 上記に基づく文字化の信頼性は、二者間の評定の一致度から偶然一致する確率を差し引いて算出する評定者間信頼性係数によって確認する（項目にもよるが 0.7 以上あれば、問題ないと判断されることが多い）。

2.4 BTSJ のルールのポイント

ここでは、BTSJ のルールで、最低限押さえておく必要があるポイントとして、「発話文」という分析の単位と、それにも関係する「改行の原則」に絞ってまとめる。オーバーラップなどの情報が付与されていない、いわゆるテキストデータに近い他の文字化のルールに比べると、BTSJ のルールや記号は、詳細で複雑なので難しいという声を聞くこともあるが、BTSJ のルール作りを始めて 20 年余りの間に、多様な会話すべての特徴の記述に対応できるようにと心がけていると、自ずとルールや記号が増えていったという経緯がある。しかし、実際には、一般的な会話を文字化するにあたり、よく使う記号は限られており、BTSJ のマニュアルを見て感じるほど複雑ではない。ここでは、正しく記述されていないと、BTSJ システムセットを用いたコーディング後の集計が正確ではなくなるため、必ず守る必要がある「改行の原則」とそれに関係する「発話文番号」の振り方の注意点のみ解説しておく。BTSJ のルールの詳細については、宇佐美（2013、2015）や、HP⁷を参照していただきたい。

2.4.1 改行の原則

改行の原則にかかわる以下の 2 点は、最低限、守らないと、『BTSJ システムセット』における集計が正しくできないので、注意が必要である。

基本的には、話者が交替するたびに改行する。しかし、話者が交替しなくとも、同一話者が複数の「発話文」を続けて発するときには、「発話文」ごとに改行する（例 1）。

例 1 同一話者が複数の発話文を話す場合

- 1A いや、や、や、やっぱり天気の方がいいかな。
 →2B 天気の方がいいですね。
 →3B 断然天気の方がいいですね。
 →4B 洗濯物もよく乾くし。

1 発話文の途中で相手の発話が入った場合には、その途中の句末に英語式コンマ2つ「,,」をつけ、その発話文が終わっていないことをマークし、改行して相手の発話を記入する。この場合、例 2 で示すように、話者が交替しても同一話者によって発せられた、2-1 と 2-2 とで 1 つの発話文とみなす。

例 2 1 発話文の途中で相手の発話が入った場合

- 1A もう、もろ駅前商店街。
 →2-1B 北浦とか、もっと、それよりもっと,,
 3A そうそうそうそう。
 →2-2B 駅前。
 4A あの、「店名」とかの近くです。

以下の図 1 に、BTSJ によるトランスクリプトの例を示しておく。

ライン 番号	発話文 番号	発話文 終了	話者	発 話 内 容
1	1	*	TA01	####しゃべってください。
2	2	*	JNS01	えっ、何をしゃべるんですか<笑い>。
3	3-1	/	TA01	《沈黙2秒》ね、しゃべらないと,,
4	4	*	JNS01	<笑いながら>しゃべれないよ。
5	3-2	*	TA01	また私ずっとしゃべってる感じだ<笑い>と思いました。
6	5	*	TA01	あっ[[。
7	6	*	JNS01]]あっ、お菓子食べる<時に…>[[。
8	7	*	TA01	<そう>]]。
9	8	*	JNS01	かな。

図 1 BTSJ によるトランスクリプトの例

2.5 『総合的会話分析』における「コーディング」

『総合的会話分析』の方法論では、BTSJ による文字化資料を作成するところまでは、「データ作成」の段階であり、基本的に誰が行っても同じになるべきところである。文字化資料が整って初めて、本格的な「分析」に入る。ここからは、各研究者が、BTSJ のルールとエクセルをベースとする BTSJ システムセットの機能を活用しながらも、独自の研究目的や研究対象を設定して、自由に分析を行う段階に入る。「コーディング」とは、量的な分析を行うために、会話の中に現れる形式や発話の機能などの分析項目を記号化して分類等を行っていくことである。BTSJ では、コーディングの単位を発話文としているので、各

発話文ごとに「コーディング項目」の列に、研究者が分類した記号を入力していく。総合的会話分析では、この「コーディング」の方法が適切で、妥当性を持つものであることが、最も重要だと言っても過言ではない。そのため、ここでは分析に際して、「全ての発話文をコーディングするタイプ」と「分析項目が現れた発話文だけをコーディングするタイプ」を、それぞれ「文末スピーチレベル」、「終助詞『ね』」を例として、解説する。

2.5.1 全ての発話文をコーディングする場合

例えば、文末のスピーチレベルをコーディングする場合は、細かい分類の定義は各研究者が目的に応じて決めるが、仮に、「敬体 (P)」、「常体 (N)」、「丁寧度を示すマーカがない発話文 (NM)」の3つに分類するとする。その場合、すべての発話の文末を判断して、P、N、NM のどれかを「文末」の列に記入していく。次の表1に、「全ての発話文をコーディングする場合」の例として「文末のスピーチレベル」を、また、次項で説明する「分析対象が現れた発話文だけをコーディングする場合」の例として「終助詞『ね』」のコーディング列を追加し、コーディングの例として示す。

表1 「文末のスピーチレベル」と「終助詞『ね』」のコーディングの例

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発 話 内 容	文末	終助詞
5	5	*	JBM03	えっと、「JBM03 姓」といいます >{<}。	P	na
6	6	*	JOM02	<「JBM03 姓」>{>} さん。	NM	na
7	7	*	JOM02	よろしくお願いします。	P	na
8	8	*	JOM02	今日は雨が降ったりやんだり、最近…。	NM	na
9	9	*	JBM03	そうです <u>ね</u> 。	P	ね

2.5.2 分析項目が現れた発話文だけをコーディングする場合

すべての発話文に出現するとは限らないもの、例えば、終助詞「ね」の有無とその会話における機能をコーディングする場合は、終助詞が現れた発話文のみに、記号としての「ね」を入力していく。ただ、BTSJ のルールでは、当該の分析対象が現れていないことを意味する空欄と入力漏れの空欄との区別を明確にするために、全ての発話文に何らかの記号を入力することを原則としている。そのため、「ね」が現れていない発話文にも、コーディングに該当するものがないことを表す「na (non applicable)」という記号を入力する。

2.5.3 1 発話文中に分析項目が複数ある場合のコーディング

研究者が扱う分析項目が、場合によっては、1 発話文中に複数回現れることがある。複数の要素をコーディングするのに 1 つのセルしかない、コーディングができないため、このような場合には、複数の同じ項目を個々にコーディングできるように、各分析項目の後ろに「&」をつけてその直後に改行し、1 つの要素につき 1 つのコーディング・セルが

割り当てられるようにする。つまり、「&」は、BTSJ の本来のルールでは改行される箇所ではないが、1 発話文内の複数の要素をコーディングしたいので、便宜上改行するというを示す記号である。そのことを示すために、発話文の列には、本来の、改行しない場合の「発話文番号」に、例えば、69-a、69-b のように、「-」とアルファベットを付して、ラインが 2 行にわたっていても、69-a、69-b で「1 発話文」であるということを示す（表 2）。

表 2 1 発話文中に分析項目が複数ある場合のコーディングの例－「ね」の場合

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発 話 内 容	終助詞
73	69-a	/	F05	校長と教頭のやつはね&、	ね
74	69-b	*	F05	何事もなくね、その後なんにもフィードバックも何にもなく、〈普通の〉{<}>。	ね
75	70	*	F05	<まー、形>{>} だけだよ。	na

3 『BTSJ 文字化入力支援・自動集計・複数ファイル自動集計システムセット』開発の趣旨と概要

ここまで、総合的会話分析の趣旨とそれに応じた文字化のルールである BTSJ について概説し、エクセルをツールとして会話の文字化資料を作成する方法、及び、量的分析のためのコーディングの仕方について説明してきた。このように、コーディングの集計自体は、プログラムが書ければ、それで集計できるし、通常のエクセルでも簡単な集計は可能である。ただ、プログラムをしないでエクセルのみの集計機能で、多数の会話の分析を行うには、膨大な時間と労力がかかるため、その時間を削減することを企図して開発したのが、『BTSJ 文字化入力支援・自動集計・複数ファイル自動集計システムセット』⁷である。本システムを利用することによって、会話の「基本的な記述統計的情報」が自動集計されるとともに、ひとつの分析項目について多角的な観点から分析するための情報が、瞬時に自動算出・表示される。このことにより、会話の量的な分析に必要な処理を短時間で正確に行うことが可能になった。

BTSJ のルールに対応した本システムは、利用者の便宜や汎用性を考えて、Microsoft Excel のマクロ機能を利用して作成されており、『BTSJ 入力支援・自動集計システム・オリジナル.xlsm』、『BTSJ 複数ファイル自動集計システム・オリジナル.xlsb』の 2 つのファイルからなっている。BTSJ のルールに関する「エラーチェック機能」や、独自のショートカットキーなどの、文字化の「入力支援機能」、及び、記述統計に必要な基本的な分析項目の「自動集計機能」を備えており、現在、Windows OS、Excel 2003、2007、2010 に対応している。エクセルに独自の機能を搭載する形で『BTSJ システムセット』を開発していったのは、ひとえに、特別のプログラムやシステムがなくても、誰でもが利用しやすいという汎用性を考えてのことである。研究者のみならず、大学院生などでも、大学や自宅で、いつでも利

用できるものにするということを優先的に考えている。また、通常のエクセルで作成した文字化資料も、BTSJ の原則に従っていれば、本システムの「データ読み込み」ボタンから読み込み、話者も自動登録することが可能である。BTSJ とは異なる方法で文字化された資料でも、本システムに読み込んだ後、部分的に記号などの修正を行えば、分析項目の基本的記述統計量を自動集計する機能が使えるようになる。ただし、その際は、発話文ごとに改行するという「改行の原則」を守っている必要があることは注意しておく必要がある。これらのポイントを押さえて、本システムを活用すれば、質的分析のために収集された既存の文字化資料を量的分析のための資料としても活用できるように変換し、応用することが可能になるという大きなメリットがある。

4 『総合的会話分析』に基づく研究—『BTSJ 日本語自然会話コーパス (2018 年版)』を用いたもの

ここでは、簡単に『BTSJ 日本語自然会話コーパス (トランスクリプト・音声) 2018 年版』(以降、『BTSJ 自然会話コーパス』と略記)、及び、共同構築型多機能データベースである『自然会話リソースバンク (NCRB: Natural Conversation Resource Bank)』を使った「自然会話を素材とする WEB 教材」(以降、NCRB と略記)の作成方法についても簡単に紹介し、『総合的会話分析』による研究の例を示すとともに、『BTSJ 自然会話コーパス』と連動している NCRB について簡単に紹介する。

『BTSJ 自然会話コーパス』とは、会話参加者の年齢、性別、話題などを統制した上で、初対面会話、友人との会話などの自然な会話を収集し、333 会話の文字化資料と音声を収録したもので、自発的会話の音声付きのコーパスとしては、世界最大規模のものである。発話の重なりや沈黙など、語用論的分析に不可欠な情報を記し、定性的分析に加えて、研究者各自が独自の観点からコーディングできる BTSJ という文字化システムを使い、自動集計などの定量的分析を効率的に行うことができるツールも併せて提供している点が特徴的である。

「人間の相互作用としての会話」の対人コミュニケーション論的分析、語用論的分析に適したコーパスを企画して構築され、その目的のために、以下の3点を重視している。①「総合的会話分析」(宇佐美 2008)の方法論に基づき、会話参加者の年齢、性別、話題などを統制したデータ群を収録する。②発話の重なりや沈黙など、語用論的分析に不可欠な情報を記して細やかな定性的分析を可能にするとともに、各研究者が独自の観点から分析項目のコーディングや集計などの定量的分析を行うことができる文字化のルールである「基本的な文字化の原則」(BTSJ : Basic Transcription System for Japanese)によって文字化したトランスクリプトを収録する。③「人間の相互作用としての会話の分析」は、「会話自体」の分析のみならず、「録音された会話以外の社会的要因」の分析も重視する。そのため、各会話グループのデータ収集条件や話題、話者の年齢・性別・職業、その他の属性の情報も会話のトランスクリプト、音声とともに、データとして提供している。

そのため、当コーパスに収録された会話は、研究目的に応じて、「話者の属性(年齢、性別等)」や「対話相手との関係」などの、話者の話し方に大きな影響を与える社会的要因を考慮に入れた分析が可能になっている。これが、本コーパスの最大の特徴であると言っても過言ではない。

本コーパスの公開の最大の目的は、未だ質的分析のみに留まっている、「言語運用」に

重きをおいた「語用論的研究」の妥当性や信頼性を高めるために、より多くの条件統制されたデータでこれまでの知見を量的にも検証できるようにし、人間の相互作用、言語運用に重きをおく「語用論的研究」の幅を広げ、大量データの形態素解析などのような言語形式の機械的な分析だけではなく、話者間の上下、親疎関係などの実際の言語運用と人間関係の構築に極めて重要な「対人関係の情報」や、文レベルを超えた談話の流れ（文脈）を十分に考慮した分析を促すことによって、自然会話をデータとする言語運用、人間の相互作用の研究の発展を促進することである。本コーパスは、下記 URL から申請することによって、誰でも利用することができる（<https://ninjal-usamilab.info/form/corpus/index.html>）。すべてを網羅できておらず、また、各論文の詳細な研究方法まで確認はしていないが、本コーパスを用いるという時点で、既に、ある程度、『総合的会話分析』の手順と方法を踏みやすくなっていると考えられる。また、本コーパスを利用したこれまでの論文は、網羅的ではないが、下記の「BTSJ 使用論文リスト」から参照することができる（https://ninjal-usamilab.info/lab/btsj_list/）。また、BTSJ か BTSJ 自然会話コーパスを使用した場合は、下記の「BTSJ 使用報告はこちら」から、各自が登録することもできる（https://ninjal-usamilab.info/lab/btsj_form/）ので、是非、活用していただきたい。

5 『自然会話リソースバンク (Natural Conversation Resource Bank: NCRB)』と『BTSJ システムセット』との連携機能について

『総合的会話分析』の方法論自体とは、直接関係はないが、この方法論に適するように開発された『BTSJ』という文字化のルールと、「BTSJ で文字化されたトランスクリプト」に、総合的会話分析の方法に基づいて分析項目をコーディングしたものの「基本的な記述統計量」を自動集計してくれるツールである『BTSJ システムセット』が、『BTSJ 自然会話コーパス』とセットになっていること、さらには、『BTSJ 自然会話コーパス』に収録されている会話データ（333 会話）のみならず、各自が『BTSJ』に基づいて文字化した会話の文字化データをエクセルで持っていれば、その文字化資料を、自然会話のリソースバンクである NCRB にアップロードできるということが、『BTSJ 自然会話コーパス』と『NCRB』の連携機能である。『NCRB』とは、研究用と教材用の双方の自然会話データリソースを、一元化して格納してある「自然会話リソースバンク」の「オンライン上のプラットフォーム」である。

5.1 「自然会話リソースバンク (Natural Conversation Resource Bank: NCRB)」－日本語教育における「コミュニケーション能力」養成への応用－

『総合的会話分析』に基づく様々な語用論的研究から導き出される知見は、日本語教育における「自然なコミュニケーション能力」を養成することに生かせる知見の宝庫である。『総合的会話分析』の手法で、自然会話を分析しているうちにその教材化の必要性に気づき、実験的に構築し、辿り着いたのが、『NCRB (Natural Conversation Resource Bank)』である。これは、新しいタイプの「共同構築型多機能データベース」であり、「自然会話データ」の登録・利用の二つの入り口と、「自然会話を素材とする WEB 教材」の登録・利用の二つの入り口があり、合計 4 つのセクションから構成されている。日本語教育の実践に関係が深いのは、NCRB の「教材作成支援機能」を用いて「WEB 教材」を作成するという『自然会話リソースバンク』の中の「教材作成支援機能」の活用と、それを利用して「作

成した教材」を学生に紹介して独習してもらったり、時には、授業で使ったりするという実践である。コミュニケーションの語用論的研究のために、自然会話コーパスを作成してきたが、自然会話のデータは、研究のみならず、コミュニケーション教育のためのよき教材にも成ると確信した。ただ、「自然会話を素材とする教材」の作成は、文字化に時間がかかる上に、「教材としての解説」なども加えていかなければならないため、単独、或いは、単独グループで作成するにも、膨大な時間と労力がかかる。そこで、「自然会話 WEB 教材作成支援システム」を開発して作成過程の一部を自動化し、教材作成の時間と労力を削減するように考案した。

『NCRB』は、このような必要性とアイデアを踏まえて、「様々な場面における事前にシナリオのない自発的な会話」を録音・録画し、それらをリソースバンクとして蓄積し、データベース化して構築された。本システムで作成した教材は、主に WEB 上での独習を想定しており、初級から超級に至るまでのすべてのレベルの学習者が、同じ素材を各自のレベルや興味に応じて活用することを推奨している。必要やレベルに応じて、日本語会話の音調、間合いなどの学習や討論の材料として、授業中に活用することもできる。授業で使う場合は、スピーチレベルのシフトなどの、場面や人間関係に応じたコミュニケーションの方法について気づきを促し、議論をさせる等、様々な活用法が考えられる。

ここでは、図 2 に NCRB のトップページを示すことで NCRB がイメージできるようにするに留める。研究者・教育者の方々には、是非、データや教材を登録していただきたく、協力を呼びかけたい。

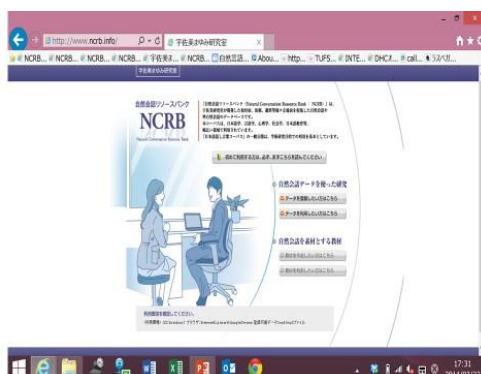


図2 NCRBトップページ

発話内容を解説する



完成画面

図3 教材作成画面の一部(左)と完成画面(イメージ)(右)

6 『総合的会話分析』に基づく研究の今後の展開

以上、『総合的会話分析』の趣旨と方法を概観した。量的分析と質的分析の併用という、相容れないのではないかと思う人もいるかもしれない。しかし、実際に文字化資料をデータとする「会話の分析」だからこそ、条件を統制して複数の会話を収集し、量的に処理するとともに、記号に変換されて得られた結果のみに満足することなく、実際のトランスクリプト、ひいては、「音声」に立ち返りながら、実際の発話の内容とやりとりを分析、考察するという質的分析も行う必要がある。『総合的会話分析』というのは、まさに、量的分析と質的分析の必然的融合とも言えるだろう。

実証的方法をベースとするこの方法論は、何らかの現象の原則や規則性を見出すことを目的とする研究に適している。日本語教育研究においても、個別事例から何かを発見するタイプではなく、例えば、「中国人学習者の語用論的誤用とその指導法」を研究する等、多数の学習者に共通する特徴を明らかにすることによって、彼らに適する指導法を考えるとこのようなことを目的とする研究は多い。このような目的がある場合などは、量的分析と質的分析を行い、ある程度の一般化を可能にする方法論である『総合的会話分析』が有効であると言えるだろう。また、昨今、日本語教育においても、「コミュニケーション能力」の育成の重要性が叫ばれているが、そのためには、「語用論的研究」の発展が必須である。『総合的会話分析』は、そもそもが、語用論的分析をより実証的にして進化させることを目的の一つとして開発されたものである。そういう意味で、この方法が日本語教育研究に貢献できるところは、多々あると考える（宇佐美 2013）。

最後に、会話データを中心に扱う語用論的研究分野のさらなる発展のために必要なことをまとめる。各研究者が時間と労力をかけて収集した会話データを、研究者間で広く共有して活用するためには、「語用論的分析に適したコーパスの構築」が必須である。それを目指したのが、『BTSJ による日本語話し言葉コーパス（トランスクリプト・音声）2011 年版』（その後 2015 年に一部改訂）（宇佐美 2011）であり、その後、さらにデータを拡充整備して、2018 年 8 月 31 日に国立国語研究所日本語教育研究領域より公開した『BTSJ 日本語自然会話コーパス（トランスクリプト・音声）2018 年版』（宇佐美 2018）である。個人、研究グループ、研究機関単位でさえ、コーパス構築には、時間、労力、経費がかかるため、十分な予算がなければコーパスの構築と維持は難しい。また、従来のコーパス構築の方法では、「データ提供側とその利用者」というように役割が一方的で固定されてしまうため、相互の発展に結びつかない。今後は、もっと「双方向的な参加・共有型コーパス構築」のあり方を考える必要がある。このような考えに基づいて開発されたのが、「多機能共同構築型データベース」としての「自然会話リソースバンク（Natural Conversation Resource Bank: NCRB）」⁸である。ここに蓄積された会話データは、『総合的会話分析』の方法論で行う研究に適するものが多いので、是非、活用されたい。

7 おわりに

本稿では、『総合的会話分析』に基づく研究—『BTSJ 日本語自然会話コーパス』と『自然会話リソースバンク（NCRB）』との連携に触れながら—と題して、現在、盛んに行われている「会話の分析」の中から、『総合的会話分析』の方法論を中心に解説した。また、『BTSJ 自然会話コーパス』、『BTSJ システムセット』そして、自然会話の日本語教育への

応用のために構築された「共同構築型 WEB コミュニケーション教材」を格納する『自然会話リソースバンク (Natural Conversation Resource Bank: NCRB)』を紹介した。これらは、すべて連動している一連の方法論やデータベース、コーパス、コーパス分析ツール、オンライン教材というように総合的に考案されたものである。そういう点で、まさに 21 世紀の研究と言語教育教材のあり方を先駆的に示すものと考えてもいいのではないかと考えている。すべてに十分に触れることはできなかったが、それぞれについては、参考文献や参考サイトを参照するとともに、今後の展開にも注目していただけたら、幸いである。

<謝辞>

本稿は、2018 年 8 月 3 日 (金)、2018 年日本語教育国際研究大会 (ICJLE2018) おいて行った、『国立国語研究所連続講義』2 に基づくものである。

また、本稿で扱った『BTSJ 日本語自然会話コーパス (略称)』、『Natural Conversation Resource Bank: NCRB』は、国立国語研究所の機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」(平成 28 年 4 月～) のサブプロジェクト「日本語学習者の日本語使用の解明」(リーダー：宇佐美まゆみ) <https://ninjal-usamilab.info>、および JSPS 科研費 18H03581「語用論的分析のための日本語 1000 人自然会話コーパスの構築とその多角的研究」(研究代表者：宇佐美まゆみ)、JSPS 科研費 18K18685「コミュニケーション能力を高める自然会話教材の高度共有化ー共同体の構築に向けてー」(研究代表者：宇佐美まゆみ) の成果の一部である。

本稿の編集に際しては、担当の加藤さやか氏、岩崎典子氏に、大変にお世話になった。記して心から感謝したい。

¹ 現在は、本稿でも論じてきたような『総合的会話分析』の目的や趣旨を正しく理解した上で活用していただきたいということから、不定期に開催している「BTSJ 活用方法講習会」のすべてを受講した本人に限って、無償で配布する形にしている。

² オンライン申請者に無償配布している。URL: <https://ninjal-usamilab.info/form/corpus/index.html>

³ 扱うテーマの関係上、宇佐美 (2013、2015 等) と一部重なる内容や記述もあることをお断りしておく。ただ、より詳しく知りたい方は、それらの論文を参照されたい。

⁴ 『BTSJ システムセット (略称)』には、TSV ファイルへ出力する機能もあり、NCRB との連動や形態素解析の分析等、興味に応じて様々な形でデータを扱うことができる。

⁵ <http://ninjal-usamilab.info/pdf/btsj/btsj2015.pdf>

⁶ 中国語版 (BTSC) <http://ninjal-usamilab.info/pdf/btsj/btsc.pdf>、韓国語版 (BTSK) <http://ninjal-usamilab.info/pdf/btsj/btsk.pdf>

⁷ 『基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2015 年改訂版』
<http://ninjal-usamilab.info/pdf/btsj/btsj2015.pdf>

⁸ 『自然会話リソースバンク (NCRB)』は、会話分析研究のための自然会話コーパス、自然会話を素材とする会話教材のためのデータバンク、及び、会話データ検索、文字化資料へのタイムスタンプ付与、自然会話教材作成支援システムなど、多機能を併せ持つデータベースで、質的分析はもちろんのこと、量的分析を行う際にも便利である。

<参考文献>

Budds, K., Locke, A. and Burr, V. (2017) ‘Using Discourse Analysis in Social Psychology’ in Brooks,

- J. and King, N. (eds.). *Applied Qualitative Research in Psychology*. Palgrave Macmillan.
- MacWhinney, B. and Snow, C. E. (1985) The child language data exchange system. *Journal of Child Language* 12: 271-296.
- Snow, C. E. (1992) Perspectives on Second-Language Development: Implications for Bilingual Education. *Educational Researcher* 21 (2): 16-19.
- Snow, C. E., Perlmann, R., Gleason, J. B. and Hooshyar, H. (1990) Developmental perspectives on politeness: Sources of children's knowledge. *Journal of Pragmatics*. Volume 14 (2): 289-305.
- 宇佐美まゆみ (1999) 「談話の定量的分析 ―言語社会心理学的アプローチ―」, 『日本語学』 18(11), 40-56.
- 宇佐美まゆみ (2000) 「談話研究と言語教育」, 『AJALT』 23, 22-26.
- 宇佐美まゆみ (2008) 「相互作用と学習ーディスコース・ポライトネス理論の観点から」, 西原鈴子・西郡仁朗編『講座社会言語科学 第4巻 教育・学習』, ひつじ書房: 150-181.
- 宇佐美まゆみ監修 (2011) 『BTSJ による日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト・音声) 2011 年版』 (2015 年に一部改訂).
- 宇佐美まゆみ (2012) 「母語話者には意識できない日本語コミュニケーション」, 野田尚史編『日本語教育のためのコミュニケーション研究』, くろしお出版: 63-82.
- 宇佐美まゆみ (2013) 「会話データの作成・分析ー『総合的会話分析』と「基本的な文字化の原則」(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)ー」, 『日本語学』 32(14), 132-147.
- 宇佐美まゆみ (2015) 「『総合的会話分析』の趣旨と方法ー量的分析と質的分析の必然的融合ー」 (特集: 日本語教育の研究手法ー「会話・談話の分析」という切り口からー), 『日本語教育』 162, 34-49.
- 宇佐美まゆみ (2017) 「自然会話コーパスの分析とその教材化の意義ーNCRB で教える「中途終了型発話」と「共同発話文」を中心にー」 (パネル「『BTSJ 日本語会話コーパス』を活用した教材作成への提案ーヨーロッパにおける自然なコミュニケーション教育のためにー」) 『ヨーロッパ日本語教育』 第 22 号, 279-285.
- 宇佐美まゆみ監修 (2018) 『BTSJ 日本語自然会話コーパス (トランスクリプト・音声) 2018 年版』, 国立国語研究所. (https://ninjal-usamilab.info/lab/btsj_corpus/)
- 宇佐美まゆみ (2019) 「談話研究と言語教育ー1960 年代から現在までの流れー」 『ヨーロッパ日本語教育』 第 23 号.
- 宇佐美まゆみ・中俣尚己 (2013) 「『BTSJ による日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト・音声) 2011 年版』の設計と特性について」, 『第 3 回 コーパス日本語学ワークショップ予稿集』, 217-228.
- 宇佐美まゆみ・山崎誠 (2018) 「『BTSJ 日本語自然会話コーパス (トランスクリプト・音声) 2018 年版』の紹介と『BTSJ 文字化入力支援・自動集計・複数ファイル自動集計システムセット』を用いた分析法」, 計量国語学会: 1-6.
- 川口義一 (2017) 「自然会話の「文脈」から見た文法教育の改善」 (パネル「『BTSJ 日本語会話コーパス』を活用した教材作成への提案ーヨーロッパにおける自然なコミュニケーション教育のためにー」) 『ヨーロッパ日本語教育』 第 22 号, 285-290.
- 萩原 孝恵 (2017) 「教科書会話 vs. 自然会話ーカラとノデの語用論ー」 (パネル「『BTSJ 日本語会話コーパス』を活用した教材作成への提案ーヨーロッパにおける自然なコミュニケーション教育のためにー」) 『ヨーロッパ日本語教育』 第 22 号, 290-296.

<参考サイト>

宇佐美まゆみ研究室 HP <https://ninjal-usamilab.info/lab/>

「基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)について」

https://ninjal-usamilab.info/about_btsj/

「基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2015 年改訂版」

<http://ninjal-usamilab.info/pdf/btsj/btsj2015.pdf>

「BTSJ 日本語自然会話コーパスについて」 https://ninjal-usamilab.info/lab/btsj_corpus/

「日本語学習者の日本語使用の解明」(リーダー：宇佐美まゆみ)のHP, 国立国語研究所
基幹型プロジェクト『日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明』(平成 28 年 4
月～) <https://ninjal-usamilab.info/>

「BTSJ 使用論文リスト」 https://ninjal-usamilab.info/lab/btsj_list/

「BTSJ 使用報告」 https://ninjal-usamilab.info/btsj_use-report/

BTSJ, 及び、『BTSJ 日本語自然会話コーパス (2018 年版, それ以前の版)』を利用した論文の書誌情報を報告すると、自動でリスト化されて HP に掲載される。また、いろいろな研究者の「BTSJ 使用論文」の書誌情報が閲覧できるようになる。『基本的な文字化の原則 (BTSJ)』や、『BTSJ 日本語自然会話コーパス』を利用した論文であれば、どなたでも『宇佐美まゆみ研究室 HP』から利用報告を入力することができるので、是非活用されたい。

『自然会話リソースバンク (Natural Conversation Resource Bank : NCRB)』
<http://ncrb.ninjal.ac.jp/>

研究用に自然会話データを登録・ダウンロードするための入り口と、教材用として、自然会話を素材とする教材を登録・利用するための入り口がある。(2019 年度中に一般公開予定)

日本語コーパスの紹介とその利用

山崎 誠
国立国語研究所

要旨

本稿では、日本語研究で用いられ、日本語教育にも役立つコーパスを紹介する。コーパスの構築の目的やどのようなデータが格納され、どのような研究情報（アノテーション）が付与されているかなどを概観するとともに、代表的な検索ツールとして『中納言』『NLB』を紹介する。また、日本語コーパスを利用した研究事例を紹介しつつ、コーパスの活用法や研究における位置付けについて述べる。

【キーワード】 コーパス、書き言葉、話し言葉、定性的研究、定量的研究

Keywords: corpus, written language, spoken language, qualitative research, quantitative research

1 はじめに

近年、コーパスを初めとする言語データを言語資源という概念で捉えることが増えてきた。言語資源¹とは、言語研究に利用する資源という意味で、コーパスだけでなく、解析用のツールや電子化辞書なども含むとされる（前川 2016: 2）。また、ELRA (European Language Resources Association) のホームページには、"What is a Language Resource?" というタイトルのもとに、以下のような説明がなされている²。

The term **Language Resource** refers to a set of speech or language data and descriptions in machine readable form, used for building, improving or evaluating natural language and speech algorithms or systems, or, as core resources for the software localisation and language services industries, for language studies, electronic publishing, international transactions, subject-area specialists and end users.

Examples of Language Resources are **written and spoken corpora, computational lexica, terminology databases, speech collection**, etc. Basic software tools are also important for the acquisition, preparation, collection, management, customisation and use of these Language Resources and other resources.

(<http://www.elra.info/en/about/what-language-resource/>) より

また、前川（2016）では、「言語の研究に使うデータやツールの望ましい姿に関する研究、そのデータやツールを作るための方法論の研究、そして開発されたデータやツールを使った言語の研究の全体」を「言語資源学」と位置付け、ひとつの研究領域として位置付けている。

2 コーパスとは

2.1 コーパスの定義

一般的なコーパスの定義は、以下のようなものになるだろう。

- (1) 実際に使われた言葉を、
- (2) 代表性を持たせるべく、
- (3) 大量に集め、
- (4) 研究用の情報を付け、
- (5) コンピュータで検索できるようにしたデータベース。

これらの条件の1つでも欠けるとコーパスとは言えない。(2)の「代表性」とは、ランダムサンプリングにより、母集団から偏りのない抽出が行われているという意味の統計学の概念である。例えば、1年分の新聞を母集団とする場合、日曜日の記事だけを抽出するとか、偶数ページだけ抽出すると抽出された記事に偏りが生じる可能性があるため、無作為に抽出することが望ましい。なお、代表性とは、価値判断を含んでいない。著名な作家の作品や文学賞受賞作品等をサンプリングで優遇することはしない。一方、コーパスにはゆるやかな定義も存在し、代表性を持たないテキストアーカイブ的なデータをコーパスと呼ぶ場合もある。新聞社が販売している新聞記事データベースは本格的な書き言葉コーパスが登場するまでは工学系の研究者を中心にコーパスとしてよく利用された。また、人文系の研究者では『新潮文庫の100冊』を利用することが多かった。これらは、1つのジャンルからなるコーパスであり、後述の均衡コーパスとは異なる。

2.2 コーパスを利用する意義

コーパスを使う意義は、研究における客観性と再現性の確保が大きな理由である。コーパスとよく対比的に取り上げられる内省による研究は研究者自身の主観に左右されやすく、客観性が担保されにくい。また、コーパスを使った分析は、手法や手順を適切に示せば、第三者が結果を確認することが可能で、研究の透明性が高まることになる。客観性と再現性については、水谷静夫(1957: 61)において「良い調査に求められる条件」としても挙げられている。

3 コーパスの歴史

コーパスの開発は英語を対象としたものから始まった。大量のデータに基づく言語調査は、コーパス以前からあり、教育基本語彙の選定や速記法の研究のような実用的な目的で行われていた。実用という用途は現在のコーパスにも生きており、言語教育や辞書編纂などが主な用途である。

3.1 The Survey of English Usage (SEU)

最初のコーパスと言われるのが標題のコーパスである。この時点では、名称にコーパスという語は入っていない。教養層の英語の書き言葉・話し言葉のデータを集めたもので、5000語×200テキストで100万語(完成時)を収録している。また、当初は電子化されていなかった。

3.2 ブラウンコーパス (Brown Corpus)

電子化コーパスの嚆矢と言えるのがブラウンコーパスである。W. N. Francis と Henry Kučera が 1961 年に構築を始め、1964 年に完成した。正式名称は、The Standard Corpus of Present-day Edited American English である。このコーパスには、1961 年刊行の出版物におけるアメリカ英語を収録している。語数は、2000 語×500 テキストで約 100 万語である。このコーパスは、その後の汎用コーパスのモデルとなった。

しかし時代的に、1960～1980 年代のアメリカでは生成文法が言語研究の主流となり、コーパスを利用した研究は下火になった。生成文法では、理想の話者による言語能力の解明が主眼であり、データを必要としなかったためである。

3.3 LOB Corpus

その後、コーパス研究の主流はヨーロッパが主体となり、ブラウンコーパスにならって LOB Corpus が作られた。こちらは、1961 年刊行の英語の出版物から 2000 語×500 テキスト抽出、合計約 100 万語である。この設計はブラウンコーパスと同じである。

3.4 British National Corpus (BNC)

BNC は、出版社 (OUP, Longman 等)、大学 (Lancaster) の共同プロジェクトとして、開発された。1991 年に構築を開始し、1994 年に完成している。1975 年以降のイギリス英語を書き言葉で 9000 万語、話し言葉で 1000 万語収録している。コーパスの規模は約 1 億語で、ブラウンコーパスに変わって、これ以降の汎用コーパスのモデルになった。

3.5 日本におけるコーパスの歴史

日本でコーパスと名の付くデータが登場したのは、「京都大学テキストコーパス」(1997) が最初であろう。このコーパスは、1995 年発行の毎日新聞の記事 4 万文に対して、形態論情報や構文情報などを付加したものであるが、公開しているのは付加した情報 (アノテーション) のみであり、利用者は別途毎日新聞記事データベースを購入する必要がある。自然言語処理では有用性が高く良く利用されている。

一方、コーパスという名称は付されていないが、国立国語研究所が行ってきた書き言葉、話し言葉の実態調査は、手法がコーパス言語学に近く、研究面では世界に先駆けていた面もあった。しかし、日本における一連のコーパス言語学的研究が世界的に認知されていないのは、英語での発信がなかったこと、また、国立国語研究所の定量的研究は、データを公開しなかったため、学界への普及、研究の発展を伴わなかったことがコーパス研究で世界に遅れをとった原因であろう。

4 コーパスの規模と種類

4.1 コーパスの規模

1960～1980 年代は 100 万語が中心であったコーパスの規模は 1990 年代以降、1 億語以上が標準的となった。21 世紀に入り、ウェブからコーパスを作るようになると 100 億語のオーダーにまで拡大した。今後もコーパスの規模は増加しつづけると予想される。

4.2 コーパスの種類

「情報処理学事典」(p.68) には、コーパスの種類として、以下のようなものが挙げられて

いる。

言葉の種類：書き言葉／話し言葉

設計方針：サンプル／モニター³

利用目的：汎用／特殊目的

時代区分：共時／通時

言語の数：単言語／多言語

情報付与：生／注釈付き

5 日本語のコーパス

本稿では日本語研究および日本語教育研究有用なコーパスを採り上げる。

5.1 現代日本語書き言葉均衡コーパス (Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese: BCCWJ)

2011年に公開された1億語の書き言葉コーパス。書籍、雑誌、新聞、ブログなど13個のレジスター(=ジャンル)から構成されている均衡コーパスである。均衡コーパスとは、単一のジャンルではなく、さまざまなジャンルの言語を収録しているコーパスという意味である。データの年代はおよそ1970年代から2000年代である。『中納言』というWEB上のツールで検索できるほか、データ自体も有償で配布されている。

5.2 多言語母語の日本語学習者横断コーパス (International Corpus of Japanese as a Second Language: I-JAS)

「日本を含む20の国と地域で、異なった12言語を母語とする日本語学習者1000人の話し言葉および書き言葉を収集することを目指し」(HP⁴より)構築されたコーパスである。学習者の母語、年齢、性別、日本語能力などの背景情報が収録されている。『中納言』で検索可能。I-JASは現在構築中であり、2018年7月末現在の総語数は約230万語である。

5.3 BTSJによる日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト・音声) 2018年版

相互行為としての会話を対人コミュニケーションや語用論の観点から分析するために構築されたコーパスである。2018年版には333会話(約79時間)が収録されており、そのうち音声付きデータは203会話、約40時間である。会話参加者の年齢、性別、話題などが統制された形でデータが収集されており、様々な観点から比較・対照研究ができるようになっている。データはHPからダウンロードできる(要申し込み)。収録語数は約93万語である。

5.4 日本語話し言葉コーパス (Corpus of Spontaneous Japanese: CSJ)

このコーパスは、日本語の自発音声(その多くはモノローグ)を大量に集めて、多くのアノテーションを施した話し言葉研究用のコーパスである。2004年公開され、現在でも質・量ともに世界最高水準を保っている。収録語数は約750万語である。『中納言』で検索できるほか、データを有償で配布している。

5.5 名大会話コーパス (Nagoya University Conversation Corpus)

名古屋大学の大曾美枝子氏が科研費(2001年～2003年)で構築した日本人同士の会話の

コーパスで、129 会話、合計約 100 時間の雑談を収録している。語数は約 110 万語である。『中納言』で検索できる。書き起こしのみで音声は公開していない。

5.6 日本語歴史コーパス (Corpus of Historical Japanese: CHJ)

万葉集から昭和初期に至る、日本語史の主要な言語資料を収録したコーパスである。収録語数は 2019 年 2 月現在約 1560 万語である。『中納言』で検索できる。

6 主要な検索ツール

コーパスを利用するには、ツールが必須である。アノテーションが施されたコーパスの多くは、人間が目を読むためには出来ていないからである。ツールには、コンコーダンサーとワードプロファイラーの 2 つのタイプがある。前者は、検索した語を中心として前後の文脈が示される、いわゆる KWIC (Key Word in Context) 形式のものであり、後者は検索語と一緒に使われる語 (コロケーション) などを表示させるものである。

代表的なコンコーダンサーとしては『少納言』と『中納言』がある。少納言は、BCCWJ のみを対象としたもので、登録不要で誰でも使えるが、文字列検索しかできない。中納言は、登録制であるが、無料で、形態論情報に基づいた、より高度な検索ができる。例えば、玉葱の表記を調べたい場合、少納言では、可能性のある表記をすべてその都度検索しなければならないが、中納言では、語彙素 (辞書の見出しに当たる) を指定して検索すれば、すべての表記が検索できる。

また、ワードプロファイラーとしては、NLB (NINJAL LWP for BCCWJ) あるいは、NLT (NINJAL LWP for TWC) がよく使われている。前者は BCCWJ を対象としたもの、後者は筑波大学が構築した筑波 WEB コーパスを対象としたものである。

図 1 に中納言の検索結果を、図 2 に NLB での検索結果をそれぞれ示した。図 1 では、「キー」の列に原文で出現した文字列が示され、それを挟んで前後に文脈が示される。前後の文脈の長さは 10 語から 500 語の範囲で指定できる。検索結果は自分のパソコンにダウンロードすることができ、エクセル等に取り込んで分析することができる。図 2 はエクセルのピボットテーブルの機能を使って、「玉葱」の表記の分布とレジスターの関係を示したものである。国会会議録だけが一つの表記で統一されているが、そのほかのレジスターでは、複数の表記が混在していることが分かる。

2,087 件の検索結果が見つかりました。そのうち 500 件を表示しています。
 検索対象語数: 124,100,964 記号・補助記号・空白を除いた検索対象語数: 104,911,460

サンプル ID	前文脈	キー	後文脈	語彙素読み	語彙素	レジスター	執筆者
LBcn_00027	ちやうど いいでしょ。# まだ すこし、	たまねぎ	が はいってるみたいだから、下の	タマネギ	玉葱	図書館・書籍	間所 ひさこ(著)
LBd3_00056	たのはまずジャガイモさんとニンジンさんと	タマネギ	さん。# それからチューインガムにソフトクリーム。# みんな	タマネギ	玉葱	図書館・書籍	松本 美津枝(著)
LBc9_00060	ながら、遅い昼食にニンジンとサワークリーム、	玉ねぎ	、それに黒パンの簡単な食事を	タマネギ	玉葱	図書館・書籍	リチャード・ヘンリック(著)小関 哲哉(訳)
LBf2_00018	一人が大鉢にワインをなみなみと入れ、	玉葱	のみじん切りにペッパー、油、香りの	タマネギ	玉葱	図書館・書籍	中島 暢太郎(著)

図1 中納言での検索結果（「玉葱」の例）

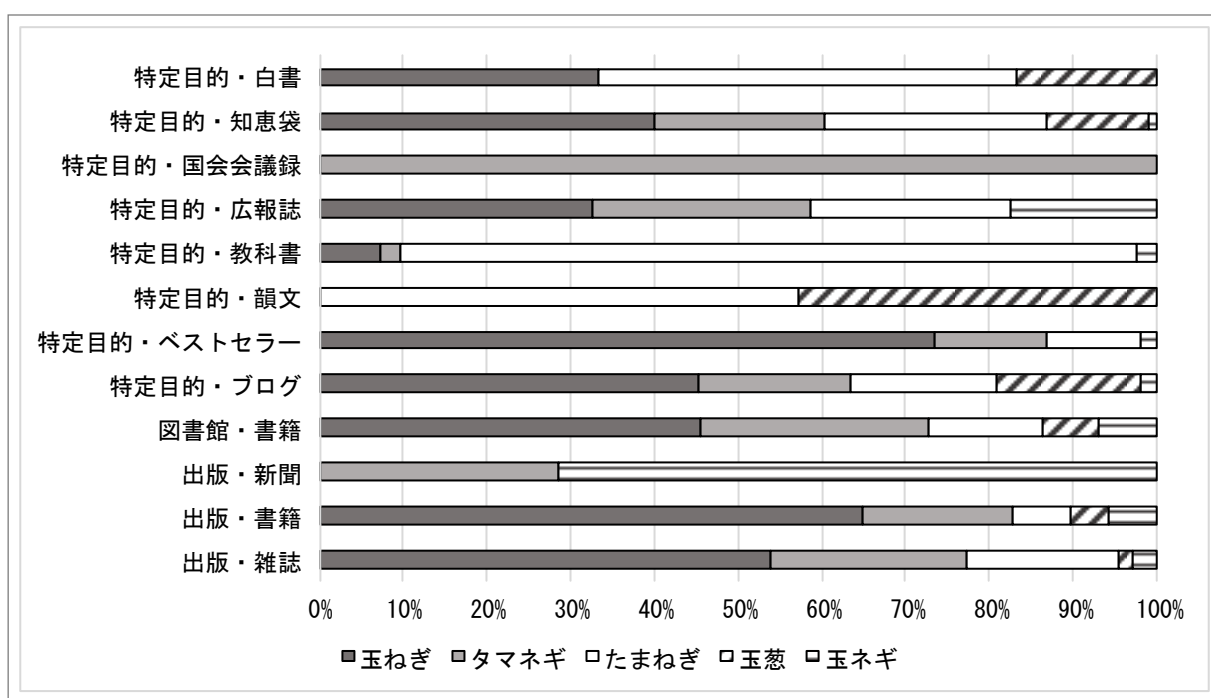


図2 「玉葱」の表記の分布とレジスターとの関係

図3はNBLで動詞「終わる」を検索した例である。ここでは、「名詞+終わる」のパターンを表示させている。その中で「…を終わる」に着目して、どういうコロケーションがあるか、その頻度と共起の強さを測る尺度とともに示されている。また、一番右側のボックスには実際の例が示される。「…を終わる」は、「質問を終わる」が一番多く、その使用例は国会会議録に多いことが分かる。ワードプロファイラーは簡単にさまざまな用例を確認することができ、教材の作成にも役立つものと思われる。



図3 NLBの画面「終わる」の例

なお、上で紹介したコーパスやツールの多くは国立国語研究所のコーパス開発センターのサイトから情報を得ることができる。」



図4 コーパス開発センターのサイト

https://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/

7 コーパスの利用がもたらした変化

コーパスが言語研究にもたらした (あるいはもたらすであろう) 変化は、定性的研究と定量的研究の関係の再構築という観点から捉えることができる。両者は、対立的な関係と想像されがちであるが、むしろ、相補的な関係と捉えたほうがよいだろう。Leech (1992) でも、コ

コーパス言語学の特徴として、「質的な (qualitative) 言語モデルのみならず、数量的な (quantitative) 言語モデルにも中心を置く。」という点を挙げている。ここで、「質的な」と「数量的な」の両立を強調しているところが重要である。

定量的な研究の特徴として、網羅的記述が挙げられる (山崎 2016: 14)。コーパスから抽出されたデータを対象として分析を進めると、現象の全体像が把握できるのであるが、その中には例外があったり、自身の解釈にとって都合の悪い例があったりすることがある。そのような例を安易に切り捨てず、全体の中にうまく位置付けるような解釈を導くことができれば、研究をさらに精緻化することができる。内省だけを使った研究でも同じようなことができないわけではないだろうが、コーパスと同程度の網羅性を内省で実現するのはかなり難しいであろう。データが瞬時に集めることができるという点がコーパスのメリットである。

もう 1 つ重要な変化は、非母語話者への貢献である。データの検索に関しては、母語話者も非母語話者も同じであるから、非母語話者の参入がしやすくなったと言えよう。

8 コーパス言語学の特徴

8.1 コーパス言語学は普通の言語学である

Leech (1992) では、コーパス言語学の特徴として以下の 4 つを挙げている⁵。これらの特徴は生成文法に対するアンチテーゼと考えられよう。

- (1) 言語能力 (competence) よりも言語運用能力 (performance) を中心に置く。
- (2) 言語の普遍的特性 (linguistic universals) の解明よりも個別言語の言語記述 (linguistic description) に中心を置く。
- (3) 質的な (qualitative) 言語モデルのみならず、数量的な (quantitative) 言語モデルにも中心を置く。
- (4) 言語研究における合理主義的 (rationalistic) な立場よりもむしろ、経験主義的な (empirical) 立場に中心を置く。

宮島 (2007: 41) は、「大量の用例をしらべることは、まさに言語学の王道」と述べ、コーパス言語学とは言語学そのものであると位置付けている。いわゆるコーパス言語学が言語学に中でどのような位置付けにあるかについては、2 つの立場がある。1 つは、上の宮島の主張ともつながるものである。例えば、園田 (2002: 275) にコーパス言語学について以下のような指摘がある。

ここで注意しなければならないのは、コーパス言語学だけを研究する純粋なコーパス言語学者は存在しないということです。言語研究者は何か自然言語についての問題を追及するためにコーパスを利用しますが、問題そのものはコーパス言語学のなかには存在しないのです。

すなわち、コーパス言語学というのは、単に研究手段について言っているにすぎず、言語学的課題そのものは、言わばコーパスの外にあり、それは、文法であったり、語彙であったり、従来の研究分野に属しているのだということを述べている。一方、前川 (2007: 20) では、コーパスによる研究には corpus-based と corpus-driven の 2 種類があることを先行研究から引用している。

コーパス言語学の可能性を論じて Tognini-Bonelli (2001) は corpus-based investigation と corpus driven investigation の区別を主張している。前者は従来から言語研究において検討されてきた諸問題をコーパスを利用して解決しようとする研究である。一方後者は、コーパスそのもののなかから従来の言語研究では認識されてこなかった現象を発見し、それを解決しようとする研究である。前者にとってコーパスは研究ツールであるが、後者にとってのコーパスは研究対象そのものである。

その上で前川 (2007: 22) は、corpus-driven な研究の可能性について文法性判断を例として以下のような考えを述べている。

従来の文法研究、とくに生成文法では文と非文との境界は明確に（二値的に）定まるものと考えてきた。しかし文法性判断に異動が存在する状態が稀な例外ではないとすれば、文と非文との関係を連続的な変化としてとらえることが考えられる。その場合、文法には正解が存在しないこととなり、文の候補として与えられた文字列の程度を評価することが新しい文法の主要な目的となるだろう。Corpus-driven な言語学がめざすべき目標には、このような文法性の程度を評価する連続量の計算法と、その評価値の高低が何に起因するかを説明するための理論が含まれていてしかるべきである。

9 研究事例

ここでは、森篤嗣 (2014) を採り上げて、コーパス言語学の研究方法の特徴について考えてみたい。この論文の要旨には、以下のように書かれている。やや長くなるが、引用する。

本稿では、ナガラ節の二つの意味解釈「付帯状況」と「逆接」の意味判別を例として BCCWJ から抽出したナガラ節 13,830 件を手で意味解釈したデータを用いて、文法研究によって蓄積された規則がどの程度、言語使用の実態を把握に資するかを計量化する。その結果、ナガラの前接品詞が名詞・ナ形容詞・イ形容詞の場合はほぼ逆接になるため、前接品詞が動詞で 10.02%、助動詞で 49.53% を占める逆接の 1,631 件をどのように意味判別するかが課題であることがわかった。ある規則（文法記述）が、この 1,631 件のうちどれくらいの意味判別に資するかを「寄与率」、当てはまる用例すべてのうち、意味判別に成功した割合を「判別精度」として分析した。現時点で検証できる判別精度 99% 以上の規則での累積寄与率は 83.86% で、これをさらに上げて行くには、形態素解析辞書に動詞の意志性やアスペクト的特徴などを付与して行く必要があることもわかった。

（以上、森 2014: 84 より）

要旨には「寄与率」や「判別精度」など計量的な分析になじむ用語が使われ、従来の質的な研究とは異なる方法論であることが示されている。判別精度の例として表 1 を引用する。これは、接続助詞「ながら」に前節する動詞によって、その用法が付帯状況なのか、逆接なのか判別できる度合いを示したものである。表のトップにある「知る」は、逆接でしか使用されないため、判別精度が 100% となっている。このような計量的事実は、コーパスを調べて初めて分かることである。この研究の行き先は、どのような条件があれば、これら 2 つ

の用法が分けられるのかを客観的に明らかにすることであり、その目的自体は定性的研究と変わるものではない。

表1 判別精度が高い前接動詞（動詞：合計頻度 10 以上）（森 2014: 94）

	付帯状況	逆接	計	寄与率	判別精度	ナガラモ
知る	0	49	49	3.00%	100.00%	4
去る	1	11	12	0.67%	91.67%	0
認める	1	10	11	0.61%	90.91%	7
恐れる	2	9	11	0.55%	81.82%	0
会う	3	7	10	0.43%	70.00%	3
戸惑う	6	11	17	0.67%	64.71%	10
持つ	37	52	89	3.19%	58.43%	20
置く	23	27	50	1.66%	54.00%	2
伴う	6	4	10	0.25%	40.00%	4
装う	6	4	10	0.25%	40.00%	3

この論文の意義として、文法規則を計量的に評価することに成功していることが最も大きな点であろう。従来の文法規則はそれがどのくらいの事例に適用できるか、客観的評価が示されていなかったが、コーパスを使うことで、精度が示された。このように、指標を用いて客観的に文法規則の優劣を判断する手法は、今後の文法研究の中に適切に位置付けるべきものであろう。そのためには、そのためにはコーパスによる網羅的な把握が必要となってくる。

10 まとめ

7 節でコーパスの登場で定性的研究と定量的研究の関係が変化したと述べたが、山崎 (2013: 2) では、以下のような表を挙げて、日本において、コーパス以前の文法研究からコーパス以後の文法研究で変化したのは、定性的研究から定量的研究へという研究手法ではなく、多くの場合は自説をサポートする用例の検索のためにコーパスが利用されていると述べている。すなわち、少なくとも人文系の日本語研究においては、表 2 の (1) から (3) への変化が起きていると考えられる。これは一面では無理からぬことで、現在の日本語研究を担っている世代は、統計やプログラミングの教育を受けている人が少ないことの反映である。しかし今後世代交代が進み、統計的な知識や手法の浸透により、人文系の日本語研究においても定量的かつ定性的なバランスのとれた言語研究が現れるようになるであろう。

表2 研究手法とデータとの関係（山崎 2013: 2）

	定性的研究	定量的研究
作例（内省）	(1)	(2)
実例（コーパス）	(3)	(4)

付記

本稿は、2018年8月4日、2018年日本語教育国際研究大会（ICJLE2018）において行った、国立国語研究所の連続講義3、4にもとづくものである。

注.

¹ 言語資源という用語は、このほかにやや異なる意味でも用いられる。例えば、金水（2011:95）には、「言語資源論は、言語や言語変種（標準語・方言、文体変種など）、およびその構成要素（音韻、語彙、文法、文字・表記、語用論的規則など）を資源と捉え、人がそれを入手するための支出や労力（コスト）と、入手により得られる利益（ベネフィット）という二つの面から、人々の言語行動、言語の歴史的变化、言語の教育・学習等について考えるものである。」という考え方が示されている。

² <http://www.elra.info/en/about/what-language-resource/>

³ モニターコーパスとは、時間が経つにつれ、データを追加（あるいは削除）し、随時変化しつづけるコーパスのことである。

⁴ <http://lsaj.ninjal.ac.jp/>

⁵ 邦訳は、齋藤俊雄他「英語コーパス言語学」（1998:4）より。

<参考文献>

- Leech, G (1992) Corpora and theories of linguistic performance. In J. Svartvik (Ed.) *Trends in linguistics: Directions in corpus linguistics. Proceedings of Nobel Symposium 82 Stockholm* (pp.105-122). Berlin/New York: Mouton de Guyter. (邦訳：齋藤俊雄・赤野一郎・中村純作『英語コーパス言語学』（1998）研究社）
- 金水敏（2011）「日本語の将来を考える視点―「言語資源論」の観点から―」、『学術の動向』16(5), pp.95-99.
- 前川喜久雄（2016）「仮想講義『言語資源学入門』」、『日本語学』35(13), pp.2-11.
- 水谷静夫（1953）「語彙調査大体」、『国語学』15, pp.58-69.
- 宮島達夫（2007）「語彙調査からコーパスへ」、『日本語科学』22, pp.29-46, 東京：国書刊行会.
- 森篤嗣（2014）「意味判別における文法記述効果の計量化―ナガラ節の意味判別を例として―」、『日本語文法』14(2), pp.84-100.
- 山崎誠（2013）「形式語研究の方法論―定性的研究と定量的研究―」, 藤田保幸編『形式語研究論集』, pp.1-18, 大阪：和泉書院.
- 山崎誠（2016）「コーパスが変える日本語の科学―日本語研究はどのように変わるか―」『日本語学』35(13), 12-17.

<参考 URL>

国立国語研究所コーパス開発センター

https://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/

『BTSJ 日本語自然会話コーパス（トランスクリプト・音声）2018年版』

https://ninjal-usamilab.info/lab/btsj_corpus/

PhD Workshop -- 大学院生ワークショップ

趣旨説明

本ワークショップ、日本語教育の未来を担う世界各国の日本語教育を専攻する大学院生が自らの研究への動機付けや今後の研究の方向性を考える機会を得られるよう、優れた先輩の研究者たちの研究や経験に接して新たな知見を得て視野を広げるとともに、ワークショップの参加者と交流し、新たな知見を発展させていけるようなネットワーク作りの場を提供することを目的としています。本ワークショップの企画・運営に対し尚友倶楽部から助成を受けました。この場を借りて感謝申し上げます。

講師の先生方

三代純平（武蔵野美術大学）

ブッサバー・バンチョンマニー（カセサート大学）

カルピ・ティチャーナ（ミラノ大学）

桑野リデーン充代（ストックホルム大学）

PhD Workshop -- 大学院生ワークショップ運営委員

Scientific Committee ワークショップ企画委員会:

Chihiro THOMSON (UNSW Sydney) -- トムソン木下千尋 (ニューサウスウェールズ大学),

Emi OTSUJI (University of Technology Sydney) -- 尾辻恵美 (シドニー工科大学),

Ikuko NAKANE (University of Melbourne) -- 中根育子 (メルボルン大学)

Executive Coordinator 実行委員長:

Takuya KOJIMA (UNSW Sydney) -- 小島卓也 (ニューサウスウェールズ大学)

Alessandro MANTELLI (UCF) -- アレッサンドロ・マンテッリ (ヴェネツィア・カフ
ォスカリ大学)



ヨーロッパ日本語教師会（公益社団法人）

Association of Japanese Language Teachers
in Europe (AJE) e.V.

本会はヨーロッパ各国において日本語を第一言語としない者に対する日本語教育の振興とヨーロッパと日本の相互理解を深めることを目的とする。そのために欧州各国の日本語教育の現状を把握し、情報交換や教師間の相互協力を図るべくネットワークを確立、ヨーロッパにおける日本語教育の発展のために努力する。

主な活動内容

- ヨーロッパ各国日本語教師間のネットワークの確立
- ヨーロッパ日本語教育シンポジウムの開催
- 日本国内及びヨーロッパ外の日本語教育関係機関とのネットワーク形成
- ヨーロッパの日本語教育事情に関する資料・情報などの収集、整理及び提供
- ヨーロッパにおける各種研修会への協力
- ニュースレター、その他の刊行物の発行

会 員

個人会員 この会の目的に賛同する個人
賛助会員 この会の目的を支援する個人または法人

会 費 <会計年度：1月1日～12月31日>（単位：ユーロ）

入会金（個人会員）	€ 20
年会費（個人会員）	ヨーロッパ内：€ 40
	ヨーロッパ外：€ 60
（賛助会員）	€ 500

入会申し込み ホームページ：<http://www.eaje.eu/> 参照

問い合わせ

Dr. Marcella Maria MARIOTTI
Department of Asian and North African Studies
Ca' Foscari University of Venice
Dorsoduro 3462 - 30123 Venezia
Italy

e-mail: mariotti@unive.it

MAJER

V E N E Z I A

Artisanal Production Made in Venice

Bread

Bakery products

Pastry

Coffee

Restaurant

Natural wine

* We are pleased to be with you during **ICJLE Convention**

Nel 1966 la marea è arrivata a

+ 194

In 1979 the measured sea level reaches

+ 166



<https://www.hakuhofoundation.or.jp/en/program/>

Hakuho Foundation Japanese Research Fellowship

博報財団 国際日本研究フェローシップ

The Hakuho Foundation Japanese Research Fellowship invites leading international researchers of the Japanese language, Japanese language education, Japanese literature and Japanese culture to Japan to conduct residential research.

The Fellowship provides support of up to 500,000 JPY (approx 3,800 EUR) /month for a maximum period of one year.

14th Hakuho Foundation Japanese Research Fellowship

第14回 博報財団 国際日本研究フェローシップ

Application period

Applications must arrive by mail at the secretariat between June 8 and October 31, 2018.

Hakuho Foundation
Japanese Research Fellowship



Hakuho Foundation Japanese Research Fellowship Secretariat
Tel : +81 3 6435 8140 E-mail : ip-office@hakuhofoundation-ip.jp

Japanese Language Texts

from 3A Corporation

コミュニケーション能力を伸ばす 授業づくり

ー日本語教師のための語用論的指導の手引きー

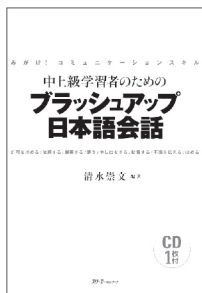


清水崇文 著

1,400円+税 四六判 162頁

「相手と良好な関係を維持しながら、言いたいことを適切な表現で伝える力」を育てるために、指導者はどうしたらよいのか。語用論の研究成果に基づいて提案する参考書。

みがけ！コミュニケーションスキル 中上級学習者のための ブラッシュアップ日本語会話



清水崇文 著

2,200円+税 B5判 180頁 別冊37頁 CD1枚付

相手や場面に応じて、適切にことばを運用する「コミュニケーション能力」を育む、「語用論的指導」の視点から作られた会話教材。

留学生のための 時代を読み解く上級日本語 第3版

宮原彬 編著

2,000円+税 B5判 284頁



トピックを刷新した
「第3版」が
ついに刊行!

新聞、書籍などから「日本社会の実情を描き出す生の読み物」を収録。読み物のテーマについて学習者の母国の状況と関連させながら、書く練習、話す練習を行い、上級に相応しい日本語力を磨く総合教材。

●メールマガジン

新刊情報や日本語セミナーのご案内をお知らせしています。(月1回配信:無料)

お申込みは <http://bit.ly/3amail>

●『J@Net』(ジャネット)

日本語教育に関わる方にお送りしている日本語情報誌です。(季刊:無料)

お申込みは <http://bit.ly/3ajanet>

●公式Facebookページ

日本語・日本語教育・異文化に関する情報・話題を随時発信しています。

<http://www.facebook.com/3anet.jp>

スリーエーネットワーク <http://www.3anet.co.jp/>

For enquiries in English: mcneill@3anet.co.jp
お問合せ: sales@3anet.co.jp

つなぐにほんご 初級1/初級2

著：ヒューマンアカデミー日本語学校 B5判2色刷 赤シート付き 本体価格2,500円

時代は、『わかる』から『できる』へ！

▶ 場面会話から入って、会話が「できる」ようになってから文型の確認をするので、スムーズに理解がすすむ。

場面会話→文型確認→文型練習→応用会話

▶ 各課には「何ができるようになるか」を明示。

▶ 音声はスマホでもダウンロードできる。

初級2ができました！



初級1: 380頁 978-4-86639-066-6

初級2: 398頁 978-4-86639-067-3

学習者の「できた!」を応援します!



PRACTICAL KANJI 基礎500漢字

公益社団法人 国際日本語普及協会 (AJALT)

Vol.1とVol.2で基礎となる500漢字が覚えられ、N5、N4レベルの漢字がカバーできる。PDFの漢字練習シート付き。

【英語・ベトナム語訳付】

Vol.1: AB判276頁2,400円

978-4-87217-975-0

Vol.2: AB判316頁2,600円

978-4-87217-976-7



いろは First Encounter with the Japanese Language

大知春華／菊池富美子／東郷美香

初級コース教材を始める前の、ゼロビギナーを対象としたテキスト。漢字・平仮名・片仮名の使い分けや、SOVの語順、特殊拍など、日本語の特徴を英語でざっくりと解説。別冊かな練習帳付。

B5変形判120頁1,500円 978-4-86639-082-6



TRY! START にほんご はじめよう

町田恵子／藤田百子／向井あけみ／草野晴香

大好評「TRY!」シリーズ最新刊!日本語をゼロから学ぶ人に最適。平仮名・片仮名が練習できる[もじ編]と、カンタンで実用的な会話ができる[かいわ編]でしっかり学べる。

【英語・ベトナム語・インドネシア語訳付】

B5判168頁1,500円 978-4-86639-141-0

お問い合わせ 株式会社アスク出版

〒162-8558 東京都新宿区下宮比町2-6

TEL:03-3267-6864 FAX:03-3267-6867



CROSS BORDER RECRUITMENT

そうだ日本で!

日本で働ける道が
CBRで大きく広がります。

Coming Soon.....

クロスボーダーリクルートメント (CBR) から始まるキャリア

クロスボーダーリクルートメント (CBR) は日本語を学ばれ、新たにキャリアをスタートされる方々のために設立された人材紹介のグローバルプラットフォームです。

この人材紹介のサービスは、日本で8万社の顧客ベースを持つ東京証券取引所第一部上場の(株)クイックと、そのロンドン拠点のセンターピープルが協力してお届けします。CBR グローバルプラットフォームは、海外で日本語を学ばれた皆様と海外の日本語教育機関を、日本の採用企業と繋ぎます。

皆様のご要望をお聞きしながらこのサービスを一緒に成長させて参りたく、柔軟なサービスに努めてまいります。

詳細は

Cross Border Recruitment

 cbr.centrepeople.com/japan

サービスの開始時期: 2018年 秋

VIAGGI in **GIAPPONE**



もっと世界を楽しもう

HIS
Love. Peace. TRAVEL

Per informazioni visita:
www.giappone.hisitaly.com



タスク中心、実践型の新しい初級テキスト！ コミュニケーション積み上げ型学習

初級から
どんどん話せる

きょうから話せる！ にほんごだいじょうぶ

Book 1

定価 2,800 円（本体価格）
ISBN 978-4-7890-1589-9

教師用ガイド

定価 3,200 円（本体価格）
ISBN 978-4-7890-1590-5



Book 2

定価 2,800 円（本体価格）
ISBN 978-4-7890-1618-6

教師用ガイド

定価 3,200 円（本体価格）
ISBN 978-4-7890-1619-3



各ユニットには1つのテーマに沿って、4～8つのタスクが用意されています。「目の前のことを話す」やさしいやり取りから、「**今ここにはないことについて話す**」認知的により高度なタスクへと**コミュニケーションを積み上げて**いきます。

★ユニット4のテーマは「買い物」です。

- | | | |
|------------|-----------|---------------|
| TASK 1 | いくらですか | 値段をたずねる／伝える |
| TASK 2 | カメラはありますか | 買い物に便利な表現を覚える |
| TASK 3 | デパートで | 買い物をリアルに体験する |
| FINAL TASK | プレゼント | クラスで発表する |



最終タスクの買い物シュミレーションでは、わからない日本で話しかけられても、**コミュニケーションをあきらめずに、自分のレベルに応じた日本を相手から聞き出す**ことを目指します。

到達レベル	日常場面において、その時の日本語力で対応できる身のまわりのことについて、最低限必要な説明ができる	様々なテーマについて、一貫性・結束性を持って語ることができる。実際場面で日本人と楽しくコミュニケーションできる
文法	基礎的な日本語文法（名詞文・動詞文・形容詞文）	厳選された主要な初級文法（動詞の辞書形・テ形・可能形・ナイ形・タ形、普通体、行為の授受等）
語彙文字	約 500 語（個別に必要な固有名詞などは別冊の「グロスリー」で補充）／ひらがな・カタカナ	約 500 語／漢字 93 字
想定授業時間数	24 時間	40 時間
使用言語	日本語にはローマ字を併記。指示文 / 単語訳 / 文法解説は英語。	



マルチリンガル、バイリンガルの子どもたちへ

おひさま [はじめてのいっぽ]

子どものための日本語

OHISAMA [First Steps]
Japanese Textbook for Multilingual Children

山本絵美 / 上野淳子 / 米良好恵 著 くろしお出版 編
2,000 円 + 税 2018 年 4 月発売 ISBN 978-4-87424-757-0

マルチリンガルの子どものための日本語学習教材。多彩な活動を通して言語の体験を豊かにすると共に、日本や世界へと視野を広げる。

●ICJLE 2018 で教材紹介を行います●

8 月 4 日 (土) 12:30-13:15 講師: 坂本麻美 (くろしお出版)



日本の大衆文化を学びながら、日本語を身につけよう!

ポップカルチャー NEW&OLD

ポップカルチャーで学ぶ初中級日本語

Pop Culture New&Old
Elementary and Intermediate Japanese through Pop Culture

花井善朗 著
2,000 円 + 税 2017 年 3 月発売 ISBN 978-4-87424-725-9

漫画や歌、踊りなど、江戸時代～現代の日本のポップカルチャー (大衆文化) を学びながら日本語を楽しく身につける初中級総合教材。

●ICJLE 2018 で教材紹介を行います●

8 月 4 日 (土) 13:15-14:00 講師: 花井善朗 (ウィスコンシン大学)



Celebrating 70 Years
Est. 1948

Tel +81-3-5684-3389

Fax +81-3-5684-4762

Mail kurosio@9640.jp

http://www.9640.jp



日本での就職なら
全国 21 都道府県をカバーする
リージョナルスタイル
にお任せください。



株式会社リージョナルスタイル

東京都港区東新橋 2-4-1 サンマリーノ汐留 2F <http://www.regional.co.jp/>

日本の「北」への就職なら リージョンズにお任せください



リージョンズ株式会社（札幌・仙台・宇都宮）

<http://www.regions.co.jp/>

この1冊から、教室に対話が生まれる

日本語でできること (can-do) を増やしながら
自分自身や自分の文化を振り返るきっかけを作り
学習者の主体的な発信を促します。



『まるごと 日本のことばと文化』

入門～中級2 まで6レベル全9冊
シリーズ完結！



三修社

お問い合わせ：webmaster@sanshusha.co.jp

www.marugoto.org

国際交流基金日本語国際センター運営サイト



東京経営短期大学
TOKYO MANAGEMENT COLLEGE



専門学校 東京国際ビジネスカレッジ
TOKYO INTERNATIONAL BUSINESS COLLEGE

ここにしかない経験を

写真：日本人高校生へ母国語のレッスンをするフランス出身の留学生



Japanese Education ～日本語教育～



東京経営短期大学グローバルスタディセンター、専門学校東京国際ビジネスカレッジ日本語学科では、「短期大学」「専門学校」の付属機関であることを活かした、「日本語＋α」の日本語教育を行っています。



東京経営短期大学
TOKYO MANAGEMENT COLLEGE

東京経営短期大学グローバルスタディセンター
教養と実践の両面から、日本語の世界を深めていきます。
「使える日本語」であり、「面白い日本語」であること、
それが、このコースの信条です！

〒272-0001 千葉県市川市二俣 625-1 Tel:047-328-6161 Fax:047-328-6163 URL:<http://www.tokyo-keitan.ac.jp/>



専門学校 東京国際ビジネスカレッジ
TOKYO INTERNATIONAL BUSINESS COLLEGE

専門学校東京国際ビジネスカレッジ日本語学科
日本を含む 20 カ国の学生が学ぶ専門学校にある日本語学科。
様々な国の学生たちと共に学び、異文化交流プログラムに参加
することで、「日本語＋α」を身につけます。

〒111-0052 東京都台東区柳橋 2-7-5 Tel:03-5825-8338 Fax:03-3863-0147 URL:<http://www.tibc.jp>

ダルマプログラム ～ about DARUMA PROGRAM ～



ヨーロッパの日本語学習者を対象に、東京で日本語を学びながら、様々な異文化交流プログラムに参加する研修プログラムです。日本人との会話セッションや英語アシスタント、学内、学外でのボランティア活動に参加し、日本語の学習はもちろん、「ここでしかできない」経験をすることが目標です。

イベント～ Language & Culture Exchange Events ～



■英語でランチ■ ■国際料理交流会■ ■外国語プログラム■ ■英語アシスタント■

毎週金曜日、いろいろな国の学生と英語で話しながら一緒に昼ご飯を食べています。

お互いの国の料理を作りながら日本人学生と交流し、楽しい時間を過ごしました。

ダルマプログラム参加学生自身が母国語の授業を自分で考え、日本人や他の学生に教えます。学生との交流を深めています。

お問い合わせ Contact

☎+81(3)5825-8338

✉info@tibc.jp

f TIBC 日本語学科

Yuki Uemura(Mr) / International Program Coordinator

2018 年 ICJLE 日本語教育国際大会
第 22 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

【編集委員会】(五十音順)

岩崎 典子 (南山大学 日本)
加藤 さやか (サラマンカ大学 スペイン)
高木 三知子 (マリーアップス外語学院 ベルギー)
根元 佐和子 (パリ南日本語補習校 フランス)
濱田 朱美 (テュービンゲン大学 ドイツ)
浜津 大輔 (ボーフム大学 ドイツ)
フックス清水 美千代 (バーゼル日本語学校 スイス)
Marcella M. Mariotti (カフォスカリ大学 イタリア)
三輪 聖 (ハンブルク大学 ドイツ)

【編集協力者】

Alessandro Mantelli (カフォスカリ大学 イタリア)
Takuya Kojima (カフォスカリ大学 イタリア)

編集後記

「平和への対話」をテーマに2018年ICJLE日本語教育国際大会、第22回AJEヨーロッパ日本語教育シンポジウムがヴェネチア カ・フォスカリ大学に於いて8月3日・4日に開催され盛会の内に幕を閉じました。記録的な暑さの中、310本の発表が実現しました。しかしながら、それら全てを報告論集に収めることはできず、今回は、基調講演(鳥飼先生、ホリデー先生)、ICJLEパネル発表(日本語教育と企業文化シンポジウムの9人のご発表者、日本語中等教育シンポジウムの3人の先生)、国立国語研究所の宇佐美先生、山崎先生にご執筆をご依頼し、ここに報告論集をまとめることができました。お仕事やお体の関係で、パワーポイントを論文の代わりにせざるを得なかったご発表もありますが、会員の皆様の今後のご研究、現場での実践に必ずお役に立てるものと思います。また、ご講演のビデオ録画をAJEホームページにのせることを快諾してくださったバイラム先生他、執筆者の方々をはじめ、編集にご協力いただきました新旧AJE役員の皆様、すべての方々にこの場をお借りし、心よりお礼申し上げます。ありがとうございました。

第22回 ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

編集委員会

高木三知子

ヨーロッパ日本語教育 23 (Yōroppa Nihongo Kyōiku)

Japanese Language Education in Europe 23

2018 年日本語教育国際研究大会 (ICJLE 2018)

第 22 回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

報告・発表論文集

ISSN 1745-7165

編集 ヨーロッパ日本語教師会
The Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V. (AJE)

発行 ヨーロッパ日本語教師会
The Association of Japanese Teachers in Europe. e.V. (AJE)
Seminarstr. 2a
47441 Moers
GERMANY

発行日 2019 年 10 月 5 日

© 2019 The Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V.